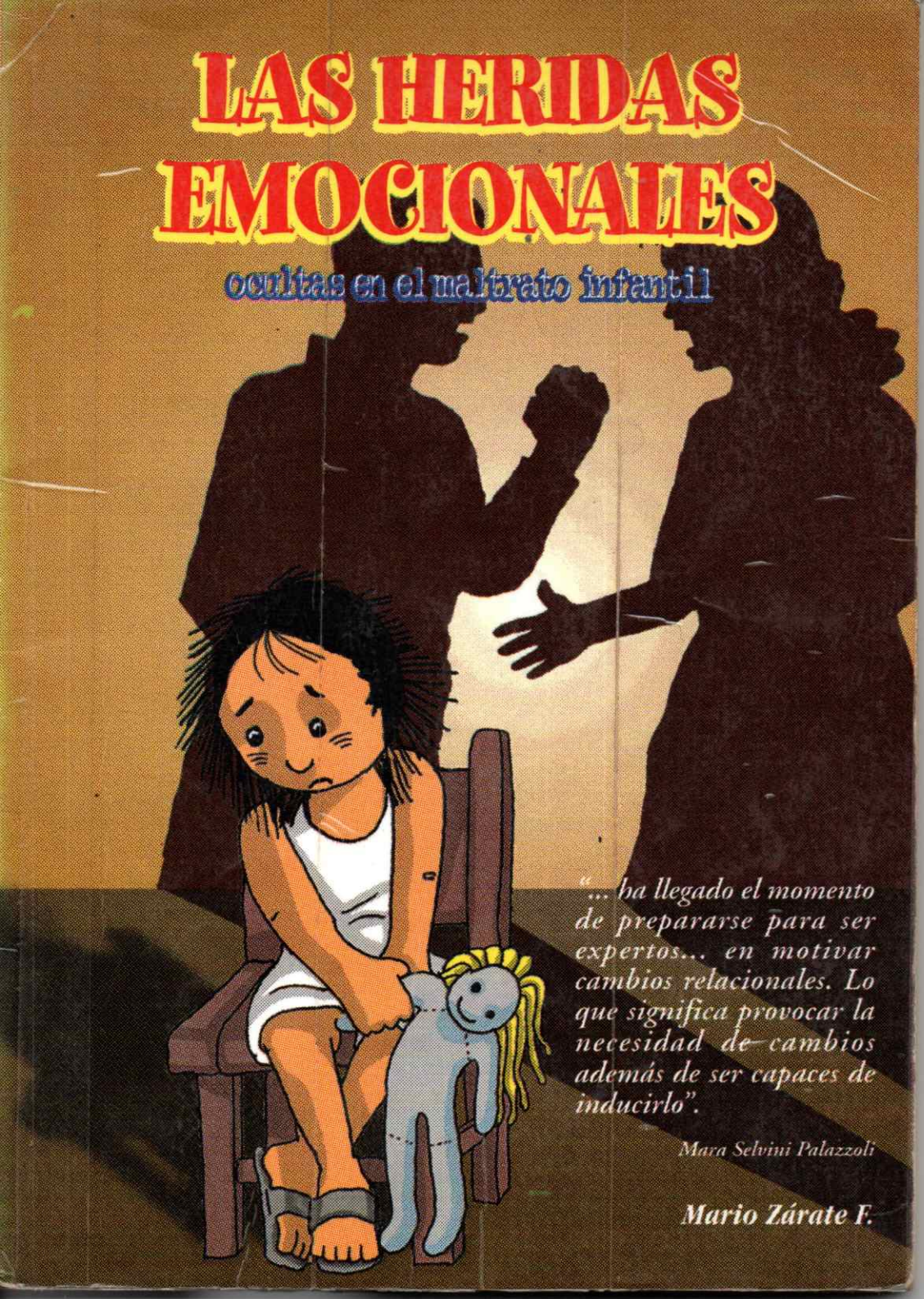
LAS HERIDAS EMOCIONALES

ocultas en el maltrato infantil



"... ha llegado el momento de prepararse para ser expertos... en motivar cambios relacionales. Lo que significa provocar la necesidad de cambios además de ser capaces de inducirlo".

Mara Selvini Palazzoli

Mario Zárate F.

LAS HERIDAS EMOCIONALES

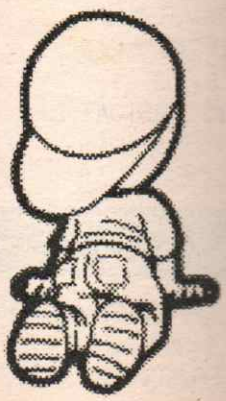
ocultas en el maltrato infantil

Mario Zárate F.

Las heridas emocionales ocultas en el maltrato infantil

1ra. Edición, 2000
© Mario Zárate F.
Reservados todos los derechos
DEPOSITO LEGAL: 4-1-1309-00
Diseño de Portada: Rodrigo Chipana
Diagramación : Cristina Vallejos
Producción : U.P.S. Editorial
Calle: Alfredo Ascarrunz No. 2674 (Sopocachi)
Telf. 41 15 60 Fax: 411057
e-mail: ups.editorial@mail.megalink.com.
La Paz, Bolivia

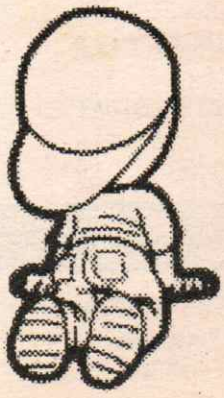
Impreso en Bolivia

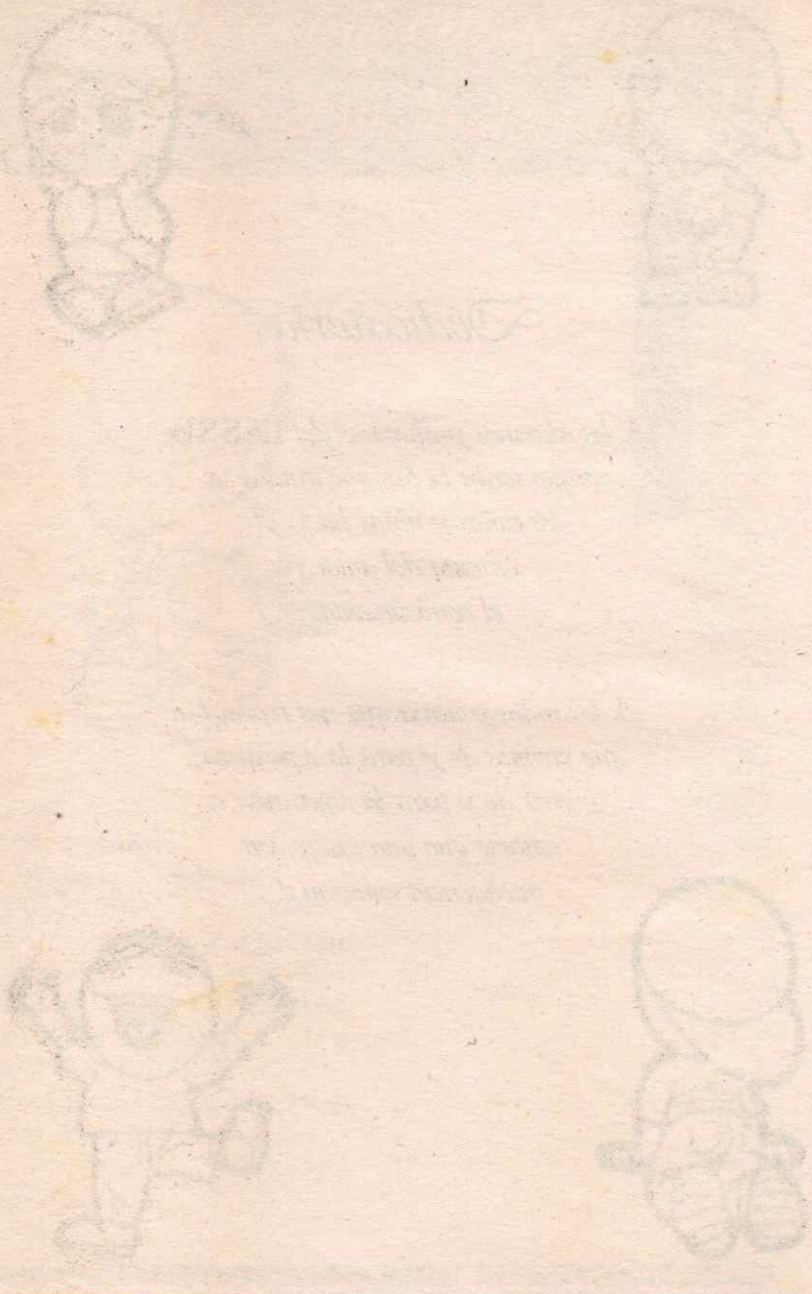


Dedicatoria

A los alumnos y alumnas del INSSB,
porque serán la luz que guiará a
los niños y niñas hacia el
camino del amor y
el conocimiento.

A los niños y niñas que nos recuerdan
que vivimos de y para la esperanza...
y vivir de y para la esperanza es
sentirse que uno existe con
inteligencia emocional...





PROLOGO .....
INTRODUCCION .....

CAPITULO UNO:
CONOCIENDO PARA DOMIN

I.1 LA EMOCION .....
I.1.1 NATURALEZA Y FUNCIO
I.1.1.1 EMOCIONES Y
I.1.1.2 ESTUDIO DE LA
I.1.1.3 FUNCIONES DE
I.1.1.4 PERSPECTIVA T
I.1.2 EXPRESION DE LAS E
I.1.2.1 LA AFECTIVIDAD
I.1.2.2 UNIVERSALIDAD
DE LAS EMOCIO
I.1.2.3 DIFERENCIA DE
I.1.3 LAS EMOCIONES Y EL

CAPITULO DOS:
HERIDAS FISICAS CICATRIZ

II.1 EL MALTRATO INFANTIL
II.1.1 DEFINICION DE MALTR
II.1.1.1 TIPOLOGIAS D
INDICADORES
II.1.1.2 MAGNITUD DEL
II.1.1.3 SIGNOS DE AL
II.1.1.3.1 COMOR
II.1.2 FACTORES DE RIESGO
II.1.2.1 EFECTOS DEL
II.1.2.2 COSTOS ECON

CAPITULO TRES:
HERIDAS EMOCIONALES OC

III.1 EL MALTRATO EMOCIONAL
III.1.1 INDICADORES DEL MA
III.1.2 UN MODELO TEORICO

INDICE

PROLOGO 7
INTRODUCCION 9

CAPITULO UNO:
CONOCIENDO PARA DOMINAR LAS EMOCIONES

I.1 LA EMOCION 23
I.1.1 NATURALEZA Y FUNCIONES DE LAS EMOCIONES 24
I.1.1.1 EMOCIONES Y SENTIMIENTOS 24
I.1.1.2 ESTUDIO DE LAS EMOCIONES 25
I.1.1.3 FUNCIONES DE LAS EMOCIONES 26
I.1.1.4 PERSPECTIVA TEORICA DE LA EMOCION 26
I.1.2 EXPRESION DE LAS EMOCIONES 28
I.1.2.1 LA AFECTIVIDAD, UN SEGUNDO LENGUAJE 28
I.1.2.2 UNIVERSALIDAD DE LA EXPRESION DE LAS EMOCIONES 29
I.1.2.3 DIFERENCIA DE SEXO EN LA EXPRESION EMOCIONAL .. 29
I.1.3 LAS EMOCIONES Y EL HEMISFERIO DERECHO 30

CAPITULO DOS:
HERIDAS FISICAS CICATRIZADAS

II.1 EL MALTRATO INFANTIL 35
II.1.1 DEFINICION DE MALTRATO INFANTIL 37
II.1.1.1 TIPOLOGIAS DE MALOS TRATOS: DEFINICIONES INDICADORES 38
II.1.1.2 MAGNITUD DEL MALTRATO INFANTIL 42
II.1.1.3 SIGNOS DE ALERTA 42
II.1.1.3.1 COMORBILIDAD EN EL MALTRATO INFANTIL 45
II.1.2 FACTORES DE RIESGO DEL MALTRATO INFANTIL 46
II.1.2.1 EFECTOS DEL MALTRATO INFANTIL 49
II.1.2.2 COSTOS ECONOMICOS ATRIBUIBLES AL MALTRATO 50

CAPITULO TRES:
HERIDAS EMOCIONALES OCULTAS

III.1 EL MALTRATO EMOCIONAL 55
III.1.1 INDICADORES DEL MALTRATO EMOCIONAL 56
III.1.2 UN MODELO TEORICO EXPLICATIVO: ECOSISTEMICO 58

III.1.2.1 UNA ESCUELA EMOCIONAL: LA FAMILIA 61
III.1.2.2 ESTILO EMOCIONAL DE LOS PADRES 61
III.1.2.3 PREADOLESCENTES: VULNERABLES AL MALTRATO EMOCIONAL 65

CAPITULO CUATRO:
IMAGEN CONCEPTUAL DE LAS HABILIDADES Y CARACTERISTICAS

IV.1 EL AUTOCONCEPTO 71
IV.1.1 EL SI MISMO 71
IV.1.1.1 AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA: AUTOVALORACION .. 72
IV.1.1.2 DEFINICIONES DEL AUTOCONCEPTO 74
IV.1.1.3 ESTRUCTURA DEL AUTOCONCEPTO 76
IV.1.1.4 CONJUNTO DE COMPONENTES QUE EXPRESAN EL AUTOCONCEPTO 77
IV.1.2 DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO 79
IV.1.2.1 PREADOLESCENCIA Y AUTOCONCEPTO 80
IV.1.2.2 DIFERENCIAS DE SEXO EN EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO 82
IV.1.2.3 MEDIO FAMILIAR Y AUTOCONCEPTO 82
IV.1.3 AUTOCONCEPTO COMO DETERMINANTE DE LA CONDUCTA 84

CAPITULO CINCO:
EVALUACION PSICOLOGICA DEL MALTRATO INFANTIL

V.1 ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA? 91
V.2 ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA1 94
V.2.1. ENFOQUE PSICOTÉCNICO 94
V.2.2. ENFOQUE CONDUCTUAL 95
V.2.3. ENFOQUE DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE 95
V.2.4. ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA 96
V.3 ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA 97
V.3.1 VARIABLES BASADAS EN L@S NIÑ@S 97
V.3.2 VARIABLES BASADAS EN EL CONTEXTO FAMILIAR 100
V.3.3 VARIABLES SOCIOCULTURALES 103
V.4 ¿COMO EVALUAR?: MÉTODOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN 104
V.5 LA TOMA DE DECISIONES 105
V.6 REALIZACIÓN DEL INFORME PSICOLÓGICO 106
A MODO DE CONCLUSIÓN 109
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 115

PR

Con verdadero placer y orgull
das emocionales ocultas en el m
gulares resonancias ya que se tra
cuentemente señalado por los med
dad que se ve enfrentada a esta si
a comprender la terrible repercusió
co que conlleva este mal.

La Convención sobre derecho
cual Bolivia es signatario señala q
no pueden esperar, ya se trate de
amoroso, educación básica y aten
de cumplirlo. Cuán lejos estamos d
vida adecuadas al desarrollo físico
bilidad que tenemos para construir
a día se encuentra consternado po
los terribles castigos físicos a los qu
que este castigo repercutirá tambié
de la personalidad, el nivel de confi
pectiva de futuro , y por supuesto e
seriamente disminuidos. Si queremo
pezar a precuparnos por el trato qu
dad a la infancia. Bolivia es un país
15 años, sin embargo su tasa de m
rica Latina. El indicador de esper
América Latina, está debajo de es
conciencia de la triste situación de l
están sometidos.

El interés de la presente obra
en práctica de programas de atenci
material base para los estudiosos d
nen en sus manos el futuro del pa
debe constituirse en material impre
función es preocuparse de políticas

PRÓLOGO

Con verdadero placer y orgullo presentamos a los lectores el libro: ***"Las heridas emocionales ocultas en el maltrato infantil".*** *Este tema suele despertar singulares resonancias ya que se ha convertido en un grave problema nacional. Frecuentemente señalado por los medios de comunicación social, impacta a la sociedad que se ve enfrentada a esta situación sin poder explicarse el porqué, y sin llegar a comprender la terrible repercusión no sólo individual sino también socio-económico que conlleva este mal.*

La Convención sobre derechos humanos del niño de las Naciones Unidas, del cual Bolivia es signatario señala que: "Las necesidades de los niños muy pequeños no pueden esperar, ya se trate de atención, de alimentos y de ternura o estímulo amoroso, educación básica y atención de salud". Sin embargo cuán lejos estamos de cumplirlo. Cuán lejos estamos de darnos cuenta que el otorgar condiciones de vida adecuadas al desarrollo físico y emocional de nuestros niños, es la única posibilidad que tenemos para construir un mañana mejor. El ciudadano bolivano que día a día se encuentra consternado por el maltrato infantil, que sufre y se angustia por los terribles castigos físicos a los que son sometidos muchos niños, suele no percibir que este castigo repercutirá también en otros niveles; así la autoestima, el desarrollo de la personalidad, el nivel de confianza que depositará en sus semejantes, su perspectiva de futuro , y por supuesto el rendimiento educativo de estos niños se verán seriamente disminuidos. Si queremos un país fuerte, progresista es necesario empezar a precuparnos por el trato que otorga tanto la familia, la escuela y la comunidad a la infancia. Bolivia es un país joven más del 45% de su poblacion es menor de 15 años, sin embargo su tasa de morbi-mortalidad es una de las más altas de América Latina. El indicador de esperanza de vida al nacer es de 61%, sólo Haití en América Latina, está debajo de esta tasa. En estos datos que podemos adquirir conciencia de la triste situación de los niños bolivianos y del maltrato continuo al que están sometidos.

El interés de la presente obra es brindar la teoría y las normas para la puesta en práctica de programas de atención al maltrato infantil. Su utilidad es inmensa, es material base para los estudiosos de carreras sociales y para los maestros que tienen en sus manos el futuro del país, como texto de orientación y guía; y también debe constituirse en material imprescindible para los miembros del gobierno cuya función es preocuparse de políticas sociales. Programas como el PAN o la Reforma

Educativa si bien parecerían demostrar el interés del gobierno por la temática infantil, son insuficientes, la mejora de este tema, no pasa solamente por desarrollar programas, es necesario que el gobierno se preocupe de implantar políticas sociales, a través de las cuales la sociedad civil adquiera conocimientos sobre esta problemática, conocimientos que deben servirle para accionar en el día a día con los niños, de manera tal de crecer como personas con ellos y por ellos. Este libro es un aporte en este campo, gracias al Lic. Mario Zárate contamos a la fecha con un trabajo orgánico, práctico, capáz de guiar la comprensión de la problemática del maltrato infantil.

El Lic. Mario Zárate, es un destacado psicólogo boliviano dedicado entermanete al estudio de la del maltrato infantil, quién desde su época de estudiante de psicología de la Universidad Mayor de San Andrés, se ha imbuido en técnicas de aprendizaje y desarrollo humano, con varias preguntas en su mente, entre estas: ¿Cuál es la repercusión del maltrato infantil en el desarrollo emocional del niño? ¿Cuál es el ciudadano boliviano, que estamos formando?. Estas preguntas continúa analizando con sus alumnos de la Escuela Normal Superior Simón Bolívar, donde está abocado a estudiar, esta problemática y su repercusión en el proceso de enseñanza—aprendizaje.

Estas palabras previas no intentan servir de valla e interrupción demorada al traspaso del umbral en busca del libro, sino que pretenden ser una invitación a entrar en él cuanto antes. Conocimientos valiosos esperan al lector. Recomendamos este libro aparte de los estudiantes de las carreras de psicología, sociología, trabajo social, educación quienes hallarán en esta obra auxiliar claro y sistemático para su formación profesional, a los padres de familia gestores primeros del desarrollo del niño y a los miembros del gobierno dedicados a la formulación de políticas sociales.

Dra. María Lily Maric

Psicóloga Ph.D

Colegio de Psicólogos del Departamento de La Paz,

Octubre del 2000

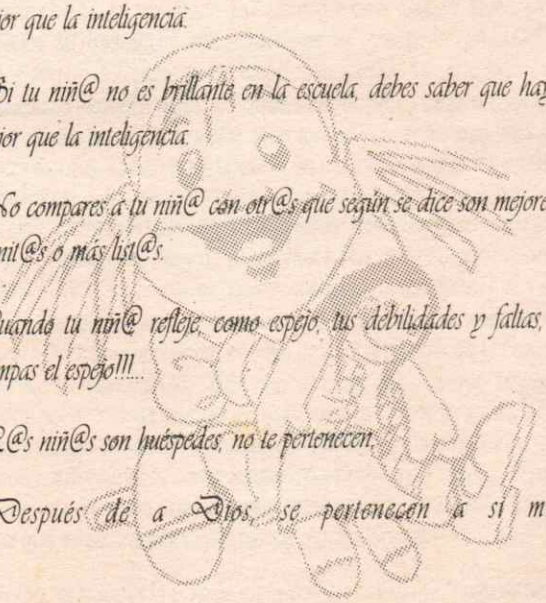
INTRODUCCION

Si consigo que aumentes tu interés por el maltrato infantil y te lleves de aquí algunas preguntas más de las que traías, me doy por satisfecho...!

(M. Zárate, 2000)

- Ten una idea
  deseos, no pued
- Aprende a ver al
  principio de toda
- El sexo del
  corazón.
- Tu niñ@ es un
- No eches a perd
- Si tu niñ@ no
  mejor que la inte
- Si tu niñ@ no
  mejor que la inte
- No compares a
  bonit@s o más
- Cuando tu niñ@
  rompas el espejo
- L@s niñ@s son
- ¡Después de

- Ten una idea clara de como deseas para ti a tu niñ@, sin deseos, no puedes educar.
- Aprende a ver al/la niñ@ como él o ella es, el amor a la realidad es el principio de toda educación.
- El sexo del /la niñ@ es una realidad, acepta esa realidad de todo corazón.
- Tu niñ@ es un ser independiente, no el producto de sus padres.
- No eches a perder a tu niñ@ con una necia admiración.
- Si tu niñ@ no es brillante en la escuela, debes saber que hay algo mejor que la inteligencia.
- Si tu niñ@ no es brillante en la escuela, debes saber que hay algo mejor que la inteligencia. y rep.
- No compares a tu niñ@ con otr@s que según se dice son mejores, más bonit@s o más list@s.
- Cuando tu niñ@ refleje, como espejo, tus debilidades y faltas, ¡¡¡ no rompas el espejo!!!...
- L@s niñ@s son huéspedes, no te pertenecen.
- ¡Después de a Dios, se pertenecen a sí mismos!



Anónimo

Existen razones que
para reflexionar sobre esta pro
muchos hogares y hasta en las
publicado (tesis de grado), me
ellas fueron razones de orden
tancia que tiene la introducción
del Instituto Normal "Simón Bol
"cultura de la no-violencia", cam

Por el momento me toca
ciones. Para lo cual tendré que
las psicológicas que ahondaron

Siendo aún estudiante del
mación a la problemática del mal
de la Niñez y Adolescencia de la
se trataba de unos sucesos excep
comunes de lo que se podría pens
ban de casos denunciados que se
Y si sólo es así, la pregunta que
que nunca se denuncia?. Un estud
eje troncal de Bolivia mostraba que
maltratados en su familia con chic
***cada diez** niños, niñas y adolesce*
dres utilizan como correctivo: la re
(Ministerio de Desarrollo Humano
abuso, viven marcados por el trau
heridas físicas han cicatrizado. A es
otros adultos, validadas cultural
formar hábitos (alguna vez, vi com
limpiaba) o disciplina que involucra

Este fenómeno, que toda
en los hogares, sino también tras
por Defensa de los Niños Interna
l@s maestr@s admite tener co

Introducción

Existen razones que determinaron la publicación de este libro, el que sirvió para reflexionar sobre esta problemática que lamentablemente persiste aún hoy en muchos hogares y hasta en las escuelas. Como también hubo otras que, estando ya publicado (tesis de grado), me hicieron pensar en hacerlo sí o sí: La mayor parte de ellas fueron razones de orden académico, provenidas del darme cuenta de la importancia que tiene la introducción de ésta temática en la formación de futur@s maestr@s del Instituto Normal "Simón Bolívar", que se constituirán en auténticos agentes de la "cultura de la no-violencia", cambios de conducta y educación en l@s niñ@s .

Por el momento me toca describir los aspectos importantes de estas motivaciones. Para lo cual tendré que recurrir a estadísticas publicadas y aludir a las secuelas psicológicas que ahondaron mi interés que se produjo en mi.

Siendo aún estudiante del pre-grado en Psicología de la UMSA, tuve una aproximación a la problemática del maltrato infantil, a través de las "practicas", en la Defensoría de la Niñez y Adolescencia de la Ciudad de El Alto, desde el inicio fui constatando que no se trataba de unos sucesos excepcionales, es decir, la realidad es otra, son mucho más comunes de lo que se podría pensar, más aún, si se toman en cuenta que sólo se trataban de casos denunciados que se habían producido en el ámbito familiar o en la escuela. Y si sólo es así, la pregunta que emerge es obvia ¿cuántos casos más existirán de las que nunca se denuncia?. Un estudio del Ministerio de Desarrollo Humano realizada en el eje troncal de Bolivia mostraba que, **seis de cada diez** *niños, niñas o adolescentes son maltratados en su familia con chicote, correa, palos, sopapos o jalón de orejas, y* **siete de cada diez** *niños, niñas y adolescentes son agredidos a través de palabras, que los padres utilizan como correctivo: la reprimenda, el grito, privación de salir de la casa, insulto (Ministerio de Desarrollo Humano & UNICEF). Se habla de que, los que sobreviven al abuso, viven marcados por el trauma emocional, que perdura mucho después de que las heridas físicas han cicatrizado. A esto se suma las conductas adoptadas por los padres u otros adultos, validadas culturalmente como formas "aceptables de impartir enseñanza, formar hábitos (alguna vez, vi como una señora le jalaba la nariz a un niño, mientras la limpiaba) o disciplina que involucran castigos físicos o psicológicos.*

Este fenómeno, que todavía invade en la cultura boliviana, no sólo se reduce en los hogares, sino también trasciende a las escuelas. Una investigación realizada por Defensa de los Niños Internacional – Bolivia, confirma que el 85,5 por ciento de l@s maestr@s admite tener conductas maltratantes con sus alumnos (gritos, mal

humor, autoritarismo) y que los niños están acostumbrados a ello. Es más, el 94,4 por ciento de estos manifiesta estar de acuerdo con este tipo de enseñanza (DNI-B, citado en: La Prensa, Pág. 2b). En ese mismo estudio se menciona que por lo menos se cometen 116 mil agresiones físicas diariamente en contra de menores (jalones de orejas, golpes con palos, pellizcos, bofetadas y cocachos) dentro de sus propias escuelas, constituyéndose en parte de la pedagogía escolar cotidiana. A esto se suma la violencia psicológica con la que, a través de insultos, apodos y términos peyorativos, se trata de ridiculizar constantemente a muchos de los estudiantes. Al respecto muchos autores (Arrubarrena, 1997; De Paul, 1993; Barudy, 1998), coinciden en afirmar que el daño provocado por la violencia psicológica es proporcional a su invisibilidad por que, por una parte, es muy difícil para la víctima reconocerse como tal, y por otra, las posibilidades de detección son escasas debido a la ausencia de huellas directas sobre el cuerpo del niño. Por tanto se considera que todo maltrato emocional pese a su invisibilidad, es dañina por que va en desmedro de la **identidad** y la **autoestima** de una persona, más aún al tratarse de niños y niñas en edad escolar. Y no son casuales las conclusiones a las que llegan algunos autores (López, 1997; Sarason & Sarason, 1997) sobre las secuelas psicológicas de un hecho violento, como ser, la persona aprende a evitar todo lo que le recuerde el suceso angustiante. Y que la mayoría de las víctimas de estos incidentes experimentan pesadillas, recuerdos intrusivos (intrusos), depresión y ataques de ansiedad muy fuertes (mas adelante, mencionamos las secuelas en base a los estudios realizados).

No está por demás reflexionar sobre el maltrato emocional. Las personas adultas (padres, madres y profesores) más que sensurar debiéramos enseñar. Si pudieramos gravar los comentarios de los padres y profesores suelen hacer acerca del desempeño, de los niños/as, seguramente escucharíamos un alto porcentaje de observaciones negativas, lo cual es en verdad lamentable. Peor todavía, el ostigamiento verbal va en ocasiones acompañada de palabras desdeñosas: "¡Eres un inútil!" "¿Por qué no puedes meterte esto en la cabeza?" "¡Pero que torpe eres!".

Si a todas horas (en la escuela, en el hogar), le dicen a un niño/a que está plagado de fallas, acabará por creerlo. En todo caso, se debería criticar la conducta, no al niño/a. Cada vez que se le indique que algo está mal, debería ir acompañada de una explicación de qué está bien. Así, un "¡No tomes el lápiz de ese modo!" debe ir seguido de un "Sostén con los dos dedos, levantando la mano".

La paradoja, es que el maltrato a los/as niños/as se produce (además de que coadyuvan otros factores) , se produce por la incapacidad de comunicarse adecuadamente (Padres-hijos/as, Profesores-alumnos/as). Aunque el ser humano por antonomasía lo practica explícitamente. En consecuencia, los padres, profesores deben hacer saber siempre lo que quieren que haga, no lo que no quieren. Lo último que se le dice a una persona antes de un momento difícil es lo que va a recordar. Ese pensamiento debe llevarla a realizar una acción positiva.

UNA TEORIA EXPLICATIVA

Una de las teorías que explica está problemática es la teoría sistémica, según la cual los factores de riesgo que coadyuvarían a la aparición del maltrato infantil y la violencia intra familiar, están los aspectos sociales como el contexto, la situación en la que surge la conducta, la calidad de vida, además de la influencia cultural y económica, como el modelo productivo imperante en una sociedad y el nivel socioeconómico del sistema familiar. Estas variables incidirían significativamente en las relaciones padres e hijos, que están expuestos a fuerzas externas, es decir, a normas impuestas por el entorno inmediato, y al medio con el cual la familia se relaciona a lo largo de su curso vital.

TEORIA ACEPTADA

La teoría sistémica dentro de la psicología, tiene sus orígines en el desarrollo de investigaciones y propuestas en el campo de las ciencias de la información. Entre las teorías que la conforman están: la Teoría Matemática de la Información, la Teoría General de Sistemas, la Cibernética, la Teoría de la Comunicación Humana, la Psicolínguistica. Estas teorías surgen para romper con el pensamiento lineal de causa-efecto, para sustituirlo con el razonamiento de relaciones (pensamiento circular). El pensamiento lineal suponía que los hechos son consecuencia necesariamente de una causa, el buscar las causas o eliminar los efectos se suponía resolvería los problemas. El pensamiento circular, entiende por el contrario las relaciones múltiples entre los elementos que componen un sistema, los cuales a su vez están interrelacionados con el contexto socio histórico. X no es causa de Y solamente, si no que de sus acciones dependen otros factores, por lo cual, no tiene sentido definir una causa única absoluta de una causa determinada. Como se describe posteriormente, en el maltrato infantil, interactúan varios factores (factores de riesgo), para su producción como tal.

Esta teoría explicativa, ha sido considerado por varios autores, por ejemplo Barudy, psicólogo chileno, estudioso del maltrato infantil. Y en relación a la explicación de la violencia familiar afirma que es: " la traducción de una disfunción importante del sistema familiar en el cual se produce, así como de los sistemas institucionales y sociales que lo rodean. Los gestos de violencia expresan una situación de abuso de poder, pero también un sufrimiento en el abusado, en los abusadores y en aquellas personas que les son más cercanas".

"Cuando la violencia se transforma en un modo crónico de comunicación interpersonal y de grupo, produce una serie de fenómenos dramáticos que se manifiestan dentro y fuera de las fronteras familiares (niños maltratados, mujeres golpeadas, niños víctimas de incesto y de violencia sexual, toxicomanías y delincuencia adolescente, padres maltratadores, prostitución, pedofilia, etc.)"(Pág. 27).

LAS HERIDAS EMOCIONALES

Los estudios realizados en distintos países han demostrado que el maltrato infantil no sólo deja huellas en el cuerpo sino otros mas invisibles, que provoca una serie de secuelas en el niño tanto a nivel físico como a nivel psicológico y comportamental. ¿Cuáles son esas heridas emocionales ocultas?. Las señales invisibles, son precisamente las que se constituyen en los efectos psicológicos, que pueden perdurar por toda la vida, las que constituyen los efectos más graves, entre otras figuran:

- *No adquiere el sentido de sí mismo, puede sufrir culpa y lamenta haber nacido.*
  (Alcántara, 1998)
- *Se consideran a sí mismos malas personas que no merecen amor.*
  (Sarason & Sarason, 1997)
- *Dificultades en el establecimiento de la relación de apego. (Arruabarrena, 1997; SENAME, 1997)*
- *Hablan menos y presentan menos respuestas sociales.*
  (Sarason & Sarason, 1997; Arruabarrena, 1997)
- *Depresión, tristeza, baja estima de sí mismo y un sentimiento de inferioridad.*
  (Barudy, J., 1997; Raffo Benavidez, 1999)
- *Son apáticos, temerosos, no corren riesgos y por ende no logran sus metas en la escuela.*
  (Sarason & Sarason, 1997)
- *Retraso cognitivo e intelectual.*
  (Arruabarrena, 1997; Sarason & Sarason, 1997)
- *Actitud hipervigilante (estado de alerta, receloso).*
  (Lopéz Garcia, J., 1998)
- *Trastornos de aprendizaje y retraso en el crecimiento.*
  (Barudy, J., 1997)
- *Agresividad y problemas conductuales que impiden el funcionamiento adecuado del niño en sus roles básicos (escuela, familia, relaciones sociales, actividades recreativas), de desviaciones en su proceso de socialización (conductas antisociales, delictivas o altamente violentos).*
  (SENAME, 1997; Arruabarrena, 1997)

- *Sentimiento de culpa por*
  (Gómez, Carlos, 1997)
- *Auto percepción de ser*
  negativo y de ausencia de
  (Zárate, M., 1999)

Basados en estas conclus
constituye el problema de salud m
tras sociedades. En efecto, paralí
producirá víctimas que podrán t
esta manera, padres violentos que
maltratar a sus hijos haciendo de e
manera la posibilidad de un ciclo t

Sin el ánimo de cansar al le
decir que llegue a la conclusión, de q
personas que la lean, ha reflexionad
culturales y psicológicas, y analizar l
coparticipación en la custodia y resp
ciones, especialmente aquellos refe
ta que el maltrato a l@s niñ@s es u

Por supuesto, la magnitud
información que los medios de com
sis en el abuso físico y abuso sex
mucho más sensacionalistas que e

ESTRUC

El presente libro está diseñ
en forma suscinta de algunos "Asp
más sus funciones, sus formas de e
la diferencia de género en la expre

***En el capítulo Dos**, se pre*
***Infantil"**, sus factores de riesgo, se*
de violencia familiar. Se expone ta
cada tipología de maltrato infantil.

***El capítulo Tres**, explica lo*
causan las heridas emocionales en
ser padres.

Sentimiento de culpa por no haber podido evitarlo.

(Gómez, Carlos, 1997)

Auto percepción de ser poco valioso, no querible y, por tanto, un sentimiento negativo y de ausencia de aceptación respecto de sí mismo.

(Zárate, M., 1999)

Basados en estas conclusiones, se puede afirmar que el maltrato infantil, constituye el problema de salud mental más insidioso, grave y destructivo de nuestras sociedades. En efecto, parafraseando a Barudy (1998), este tipo de violencias producirá víctimas que podrán transformarse a su vez en nuevos victimarios. De esta manera, padres violentos que fueron niños maltratados sin protección, podrán maltratar a sus hijos haciendo de ellos futuros padres violentos. Creándose de esta manera la posibilidad de un ciclo transgeneracional de la violencia.

Sin el ánimo de cansar al lector tras este recorrido introductorio, terminaré por decir que llegue a la conclusión, de que este libro puede ayudar de todas maneras a las personas que la lean, ha reflexionar sobre esta grave problemática social, con raíces culturales y psicológicas, y analizar sus formas de expresión de sentimientos y lograr la coparticipación en la custodia y responsabilidad, a demás de asumir deberes y obligaciones, especialmente aquellos referidos a las relaciones de afecto. Tomando en cuenta que el maltrato a l@s niñ@s es una de las formas de violencia familiar.

Por supuesto, la magnitud de esta problemática puede constatarse por la información que los medios de comunicación reportan, que básicamente hacen énfasis en el abuso físico y abuso sexual que son fáciles de definir, más evidentes y mucho más sensacionalistas que el maltrato emocional.

ESTRUCTURA DE ESTE LIBRO

El presente libro está diseñado en cinco capítulos. En ***el capítulo Uno****, trata en forma suscinta de algunos* ***"Aspectos Teóricos de la emoción"****, describe además sus funciones, sus formas de expresión, las principales teorías que la explican y la diferencia de género en la expresión emocional.*

En el capítulo Dos*, se presenta las diferentes* ***"Definiciones del Maltrato Infantil",*** *sus factores de riesgo, seguido de los efectos psicosociales de esta forma de violencia familiar. Se expone también algunos indicadores (signos de alerta), en cada tipología de maltrato infantil.*

El capítulo Tres*, explica los* ***"Componentes del Maltrato Emocional",*** *que causan las heridas emocionales en l@s niñ@s y la importancia del estilo emocional de ser padres.*

El capítulo Cuatro, *describe la importancia del desarrollo de la* ***"Imagen conceptual de las habilidades y características"*** *(autoconcepto) en l@s niñ@s. Luego se enfatiza en la influencia del clima emocional en el hogar y su relación con el desarrollo adecuado del autoconcepto de l@s niñ@s.*

En el capítulo Cinco, *se presenta las* ***"Estrategias de Evaluación Psicológica"***, *del maltrato infantil, con la firme convicción de que se puede lograr una atención integral a l@s niñ@s maltratd@s, con el ideal de recuperar un sentido de confianza en sí mismos y en otros.*

Por último ***"A Manera de Conclusión"***, *se precisan algunas ideas claves acerca de la problemática expuesta de las cuales se podrían bosquejar importantes direcciones para realizar estudios para su profundización y difusión. Aspiramos a que este aporte estimule las reflexiones, análisis así como de las acciones concretas para combatir esta problemática y se constituya en un instrumento útil para todos aquellos que se interesan. Si simplemente se lograra, podremos construir una* ***globalización de la sensibilidad***, *una globalización que permita una sensibilidad ante el dolor ajeno y ante todo a la de los niños y niñas de nuestro país.*

Antes de terminar esta presentación deseo expresar mi profundo agradecimiento a la Lic. Carmen Camacho, quien ha tenido influencia decisiva tanto en mi desarrollo profesional y compromiso personal con la psicología. Aun recuerdo las enseñanzas, de los días en que fui su Auxiliar de Cátedra en la UMSA.

Expreso además mis profundos agradecimientos:

A la Dra. Marilyn Maric por la confianza y el aliento brindados; a la Lic. Nelly Balda educadora incondicional, por constituirse en un referente indiscutibe en la temática de equidad de género; a mis profesores y amigos: Dr. Raúl Onostre y Mg. Raúl Pereira, al primero por permitirme la posibilidad de una permanente discusión sobre esta problemática insidiosa y al segundo por alentarme a escribir lo que pienso, la que siempre me la demostró con su ejemplo. A la Lic. Vicenta Guzmán, Lic. David Cordero por todo aquello que saban transmitir: conocimiento, paciencia, pasión y compromiso… hay tanto que aprender de ellos; finalmente, agradezco el apoyo y la presencia de mis amigos de camino. Ellos son para mí la viva señal de que el mundo generoso, justo, humano, al que aspiramos está todavía por llegar… Ojalá que este humilde trabajo logre los objetivos propuestos y contribuya a la solución de un problema que hasta los años sesenta fue un fenómeno inimaginable.

Mario Zárate Fabián

La Paz, Septiembre 2000

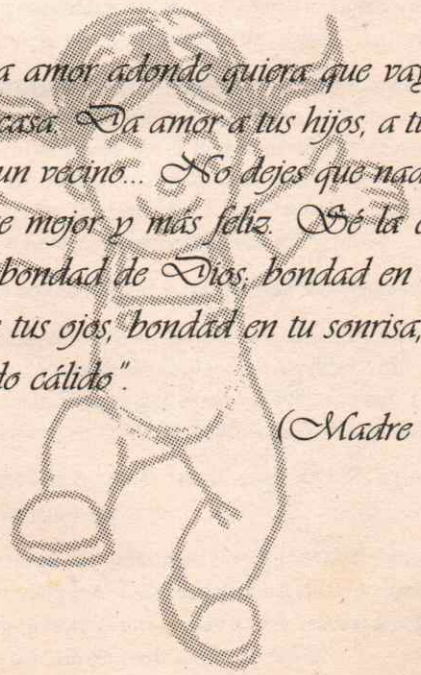
CAPIT

HERI
CICA

"Derrama amo
todo en tu casa
marido, a un vec
a ti sin irse mej
viva de la bonda
bondad en tus o
en tu saludo cát

CAPITULO UNO

HERIDAS FÍSICAS CICATRIZADAS



"Derrama amor adonde quiera que vayas: ante todo en tu casa. Da amor a tus hijos, a tu mujer o marido, a un vecino... No dejes que nadie venga a ti sin irse mejor y más feliz. Sé la expresión viva de la bondad de Dios, bondad en tu rostro, bondad en tus ojos, bondad en tu sonrisa, bondad en tu saludo cálido".

(Madre Teresa)

El otro día estaba
mi amigo le dijo al taxi

- *Gracias por el*

Por un momen

- *¿Se está hacie*
- *No, mi querido*
en que se mant
- *Sí – dijo el taxi*
- *¿Que significa*
- *Estoy tratando*
es lo único que
- *No es un solo h*
hace veinte via
alguien fue am
con sus emplea
propias familia
por lo menos a
- *Pero dependes*
- *Yo no dependo*
no es a prueba
personas. Si de
influir indirecta
- *Suena bien en*
práctica funcio
- *Si no es así, no*
bien su trabajo
mayor o menor
otro taxista al q

Amor: el fundamento olvidado de lo humano

El otro día estaba en la Ciudad y viajé en taxi con un amigo. Al bajarnos, mi amigo le dijo al taxista:

- *Gracias por el viaje. Condujo a las mil maravillas.*

Por un momento, el taxista se quedó sorprendido.

- *¿Se está haciendo la burla o que? – preguntó.*
- *No, mi querido amigo, y no estoy tomándole el pelo. Admiro la forma en que se mantiene sereno con este tránsito pesado.*
- *Sí – dijo el taxista y arrancó.*
- *¿Que significa esto? – pregunté.*
- *Estoy tratando de que vuelva el amor a la Ciudad – dijo – Creo que es lo único que puede salvar a esta ciudad.*
- *No es un solo hombre. Creo que a ese taxista le alegré el día. Supón que hace veinte viajes. Va a ser amable con esos veinte pasajeros porque alguien fue amable con él. Esos pasajeros a su vez serán más atentos con sus empleados o con los vendedores o mozos, o incluso con sus propias familias. Finalmente, la buena voluntad puede llegar a difundirse por lo menos a mil personas. No está mal, ¿no?.*
- *Pero dependes de que ese taxista pase tu buena voluntad a otros.*
- *Yo no dependo de eso – dijo mi amigo. Soy consciente de que el sistema no es a prueba de idiotas, o sea que hoy debería abordar a unas diez personas. Si de las diez, puedo hacer felices a tres, a la larga puedo influir indirectamente en las actitudes de tres mil más.*
- *Suena bien en teoría – admití -, pero no estoy seguro de que en la práctica funcione.*
- *Si no es así, no se pierde nada. Decirle a este hombre que estaba haciendo bien su trabajo no me llevó nada de tiempo. Él tampoco recibió una propina mayor o menor. Si cayó en oídos sordos, ¿qué más da? Mañana ya habrá otro taxista al que pueda intentar hacer feliz.*

- *Estás totalmente loco – dije.*
- *Eso demuestra lo cínico que te has vuelto. Hice un estudio. Al parecer, lo que les falta a nuestros empleados postales, además de dinero, es que nadie les dice qué bien hacen su trabajo.*
- *Es que, directamente, no trabajan bien.*
- *No trabajan bien porque sienten que a nadie le importa si lo hacen o no. ¿Por qué nadie les dice nada amable?*

Pasamos frente a una obra en construcción y había cinco obreros que comían su almuerzo. Mi amigo se detuvo.

- *Están haciendo un trabajo magnífico. Ha de ser difícil y peligroso.*

Los obreros miraron a mi amigo con recelo.

- *¿Cuándo estará terminado?*
- *En junio – masculló uno.*
- *Ah. Es impresionante. Deben de estar muy orgullosos.*

Nos alejamos.

- *No había visto a nadie como tú después de Don Quijote de la Mancha - dije.*
- *Cuando esos hombres digieran mis palabras, se sentirán mejor. De alguna manera, la ciudad se beneficiará con su felicidad.*

¡Pero no puedes hacerlo solo! – protesté -. No eres más que uno.

- *Lo más importante es no desalentarse. Lograr que la gente de la ciudad vuelva a ser amable no es fácil, pero si puedo reclutar a más gente en la campaña...*
- *Acabas de guiñarle el ojo a una mujer fea, - dije.*
- *Si ya sé – respondió -. Y si es maestra, seguramente hoy va a ser un día de clase fantástico.*

Art Buchwald

OBJETIVO

Identificar los aspectos
sus formas de expresión

I.1 LA EMOCION

La capacidad de las computa
paratado como podría parecer. Ter
en existencia son ya capaces de re
bras, y muchas compañías, se est
ficar la tecnología y reducir radical
cias de decisiones alternativas, y
circunstancias normales, podría co
imaginativas soluciones mediante
ces inadvertidas entre personas y

En un mundo en el que los
cualidades técnicas de las comput
pal entre el hombre y la máquina n
nal (Dantzer, 1989, p. 131): la mira
do que nos rodea está teñida de
intención y la pasión, más que la
situación, es importante, pues, co
como podemos controlarlas.

La tarea no es fácil: el estudi
les de la biología y la psicología.
científicos que las han estudiado;
*que se caracteriza, ante todo, por s
cognitivos subjetivos, las experien
ciones*; b) *o por manifestaciones c*
expresivas); y c) *por las reacciones*
tasa cardiaca, la presión sanguín
de un observador exterior.

Cada uno de estos aspec

OBJETIVO

Identificar los aspectos que compone una emoción, sus funciones, sus formas de expresión para poder dominarlas

I.1 LA EMOCION

La capacidad de las computadoras para conversar con nosotros no es tan disparatado como podría parecer. Terminales de "entrada de datos orales" actualmente en existencia son ya capaces de reconocer y responder a un vocabulario de mil palabras, y muchas compañías, se están esforzando por ampliar ese vocabulario, simplificar la tecnología y reducir radicalmente los costos. Pueden detectar las consecuencias de decisiones alternativas, y hacer lo más sistemática y completa de lo que, en circunstancias normales, podría conseguir cualquier persona. Puede incluso sugerir imaginativas soluciones mediante la identificación de relaciones nuevas hasta entonces inadvertidas entre personas y recursos (Toffler, A., p. 177).

En un mundo en el que los avances de la inteligencia artificial hacen que las cualidades técnicas de las computadoras sean cada vez mejores, la diferencia principal entre el hombre y la máquina no es ya de orden intelectual, sino de orden emocional (Dantzer, 1989, p. 131): la mirada con que cada uno de nosotros observa el mundo que nos rodea está teñida de nuestras preferencias y nuestras aversiones; la intención y la pasión, más que la razón, guían nuestras decisiones. Frente a esta situación, es importante, pues, comprender en que consisten nuestras emociones y como podemos controlarlas.

La tarea no es fácil: el estudio de las emociones abarca los campos tradicionales de la biología y la psicología. No obstante, existe un acuerdo general entre los científicos que las han estudiado; de que *la emoción es una experiencia consciente que se caracteriza, ante todo, por ser personal;* a) *se la puede apreciar en los estados cognitivos subjetivos, las experiencias personales a las que etiquetamos como emociones*; b) *o por manifestaciones objetivas somáticas* (mímica, postura o conductas expresivas); y c) *por las reacciones viscerales* (respuestas fisiológicas, cambios en la tasa cardiaca, la presión sanguínea, reacciones hormonales) *evaluables por medio de un observador exterior.*

Cada uno de estos aspectos no constituye la emoción en sí, a lo sumo, en

indicador suyo; de todos modos, este indicador es imperfecto, porque el medio sociocultural y la personalidad del sujeto lo tergiversan; las emociones no son observables directamente, puesto que sus características se infieren de las variaciones que sufren los indicadores. Pero las emociones no difieren, en este sentido, de las otras operaciones mentales, sea que se trate de la percepción, la memoria o la formación de conceptos. Procesos no susceptibles de una observación directa pueden, sin embargo, ser objeto de estudio: si ahora comprendemos mejor las operaciones mentales que realiza el cerebro, es porque la psicología cognoscitiva ha reconocido la realidad de estos procesos y porque, en lugar de limitarse a sus aspectos subjetivos, ha tratado de traducirlos en respuestas observables de manera objetiva.

I.1.1 NATURALEZA Y FUNCIONES DE LAS EMOCIONES

I.1.1.1 EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

Las vivencias emocionales del hombre se diferencian en dos grupos fundamentales: las emociones en el sentido estricto de esta palabra y los sentimientos.

Las emociones son las vivencias afectivas más simples relacionadas con la satisfacción de necesidades o la insatisfacción de las necesidades orgánicas, v.g., la necesidad de alimento, de saciar la sed, de tener aire, de defenderse de las situaciones que suponen un peligro para la vida, las necesidades sexuales, etc.

También se incluyen dentro de las emociones las reacciones afectivas relacionadas con las sensaciones. Unos colores, sonidos, olores, etc., son agradables, mientras que otros, por el contrario, son desagradables. Esta reacción afectiva es el tono emocional de las sensaciones.

Los sentimientos se diferencian de las emociones en que están relacionadas con las necesidades que han aparecido en el curso del desarrollo histórico de la humanidad (Hurtado, 1998, p.358). La aparición de los sentimientos depende de las condiciones en que vive el hombre y, sobre todo, de las necesidades ligadas a las relaciones entre las gentes: la necesidad de tener relaciones sociales, de cumplir las exigencias de la sociedad, etc. Los sentimientos están ligadas inseparablemente a necesidades culturales o espirituales.

Emociones y sentimientos pueden tener la misma denominación; sin embargo, su origen y el papel que desempeñan en la vida del hombre son diferentes. V.g., el miedo, en condiciones de peligro para la vida, es una emoción relacionada con el instinto de conservación, mientras que el miedo a hacer el ridículo o a perder la consideración de los demás es un sentimiento ligado a las relaciones sociales del individuo.

Las emociones siempre tien
situación creada en un momento
desaparecen totalmente al cambia
pueden tener carácter circunstanc
independientes de toda situación

Según Enrique Cerdá (1982),
más bien duradero y de moderada
pueden considerarse como sentimie

Las emociones son estados
tos. Se caracterizan por aparecer
intensos que aquellos. La cólera,
ejemplo de emociones.

I.1.1.2 ESTUDIO DE LAS EMO

El estudio de las emociones
y la biología. El filósofo se interesa
emociones, con independencia de
sólo es accesible a través de las
interesa pues por los cambios conc
en que se basan esas reacciones.

B.F.Skinner, conductista de
nes son uno de los mejores ejemp
atribuir las conductas. Posición no
que las emociones asumen un de
embargo, reconocer que no se pue
se las debe aprehender de modo
nes.

Para los biólogos experiment
dos por determinados estímulos,
variedad de conducta. Según esta
presiones del medio que le rodea:
mucha capacidad de iniciativa (Da

La psicología cognitiva rechaz
con el medio: un individuo, en un
únicamente en función de las carac

Las emociones siempre tienen un carácter circunstancial. Se motivan por una situación creada en un momento dado, se debilitan relativamente pronto y después desaparecen totalmente al cambiar la situación. A diferencia de esto, los sentimientos pueden tener carácter circunstancial o carácter constante y prolongado, pueden ser independientes de toda situación exactamente determinada.

Según Enrique Cerdá (1982), los sentimientos son estados afectivos de carácter más bien duradero y de moderada intensidad. La simpatía, el amor, la compasión, etc., pueden considerarse como sentimientos.

Las emociones son estados afectivos mucho más pasajeros que los sentimientos. Se caracterizan por aparecer de forma más bien brusca y por ser mucho más intensos que aquellos. La cólera, la angustia, el miedo, etc., pueden ponerse como ejemplo de emociones.

I.1.1.2 ESTUDIO DE LAS EMOCIONES

El estudio de las emociones pertenece a dos tradiciones diferentes, la filosofía y la biología. El filósofo se interesa esencialmente por los aspectos subjetivos de las emociones, con independencia de su soporte orgánico. Para el biólogo, la emoción sólo es accesible a través de las modificaciones objetivas que la acompañan; se interesa pues por los cambios conductuales y fisiológicas e investiga los mecanismos en que se basan esas reacciones.

B.F.Skinner, conductista de mayor influencia, no vacila en decir que las emociones son uno de los mejores ejemplos de las causas ficticias a las cuales tendemos a atribuir las conductas. Posición no compartida unánimemente: los biólogos admiten que las emociones asumen un decisivo rol en la organización de las conductas; sin embargo, reconocer que no se puede acceder a ellos directamente y por consiguiente se las debe aprehender de modo indirecto, mediante el estudio de sus manifestaciones.

Para los biólogos experimentales, las emociones son estados centrales inducidos por determinados estímulos, que se traducen en modificaciones en toda una variedad de conducta. Según esta línea de estudio, el organismo está sometido a las presiones del medio que le rodea: responde a las estimulaciones externas, pero sin mucha capacidad de iniciativa (Dantzer, 1989, p.30).

La psicología cognitiva rechaza esa pasividad del organismo en sus interacciones con el medio: un individuo, en un momento preciso de su existencia, no reacciona únicamente en función de las características sensoriales de las estimulaciones a las

que esta expuesto. La emoción nace de la interpretación de la situación, no de la situación en sí. Esta posición implica una relación de dependencia entre las emociones y la cognición. La naturaleza exacta de esta relación sigue siendo objeto de múltiples controversias.

I.1.1.3 FUNCIONES DE LAS EMOCIONES

La universalidad de las emociones a través de las culturas humanas y en el reino animal permite pensar que se trata de ***procesos adaptativos*** que favorecen la supervivencia del individuo y de la especie. Es tan importante tener miedo a los predadores, como saber reconocer el carácter nocivo o beneficioso de distintos alimentos. Los pequeños miedos del niño, sea cual fuere son el resultado de una larga serie de asociaciones, en la historia de la humanidad, entre esas situaciones y un peligro potencial.

Las emociones asumen también un rol ***organizativo*** importante en la ***evaluación*** del mundo que nos rodea: entre los conceptos que formamos, resulta difícil encontrar algo más fundamental que la dicotomía agradable/desagradable o beneficioso/nocivo (Dantzer, 1989, p.32). Esta categorización motiva y orienta la acción.

Otra función importante de las emociones es su valor de ***señal***. Prestando atención a la postura, la expresión facial, el lenguaje gestual y la expresión vocal de quienes me rodean puedo acceder a sus estados emocionales. V.g., si una de las primeras veces que pongo los pies en un velero siento miedo debido al viento fuerte y al mar encrespado, puedo tratar de entrar en razón y quitarme la idea de que el barco se va ir a pique al ver que a mi alrededor la tripulación se dedica tranquilamente a su tarea. Esta función de señal de las emociones se encuentra también en los animales.

I.1.1.4 PERSPECTIVA TEORICA DE LA EMOCION

Es lógico suponer que existen diferentes teorías en relación a la concepción de la emoción. Las principales teorías consideran a la emoción un sentimiento fisiológico, cognitivo o bien como un producto de la interacción de ambos factores.

Las teorías evolutivas especulan con los elementos que confieren una ventaja selectiva a las aptitudes de expresión de las emociones. La principal contribución a estas teorías fue aportada por Darwin en su importante obra: "*The expression of the emotion in man and animals*" (1872). Según Darwin, son tres los principios que han regulado el desarrollo de las emociones: a) El principio de utilidad. Todo acto gratificante o reductor de tensión se transforma en costumbre por obra de la repetición, de suerte

que aparece automáticamente cuando se siente de nuevo la emoción, aun cuando ya no sirva de nada; el proceso evolutivo reduce estos actos al estado incipiente, pero sin hacerlos desaparecer: el gesto de rabia del hombre se asemeja al morro levantado del animal que está a punto de atacar. b) El principio de oposición o antítesis: emociones antagónicas generan comportamientos opuestos: el perro que va a atacar tiene la cabeza alta, los pelos erizados, la cola rígida y el cuerpo tenso; a la inversa, el perro que reconoce a su amo se echa al suelo, alza la cabeza y mueve la cola. c) El principio de acción directa de la excitación nerviosa en el cuerpo: los circuitos nerviosos que controlan la expresión motora de las emociones están en cierto modo preconectados y se vuelve cada vez mas permeables en la medida en que se los exige. Esta teoría fue la primera que llamó la atención respecto de la posibilidad de caracterizar las emociones según su expresión somática. (Dantzer, R., 1989, p. 33)

TEORIA DE LA EMOCION DE JAMES – LANGE

LOS SENTIMIENTOS SON PRODUCTO FÍSICO

William James en 1884 y Carl Lange en 1885 llegaron a puntos de vista parecidos. Esencialmente, dudaron de la suposición tradicional de que primero se vive algún suceso, acto seguido se siente la emoción y luego se experimenta las sensaciones fisiológicas relacionados con esta emoción. Ambos psicólogos arguyeron que la base de las emociones deriva de la percepción de las sensaciones fisiológicas (cambio en el ritmo cardiaco, en la tensión arterial y las contracciones de los músculos viscerales y del esqueleto) y sostienen que las respuestas fisiológicas son diferentes para cada emoción. En suma, aunque esta teoría posee cierto grado de validez, no oferta una explicación completa de la experiencia emocional; la retroalimentación de las respuestas fisiológicas no es necesario para experimentar una emoción, aunque pueda ser importante. (Papalia D. & Wendkos S., 1989)

TEORIA DE LA EMOCION DE CANNON – BARD

LOS SENTIMIENTOS SON UN PRODUCTO COGNITIVO

En 1927 Walter Cannon y más tarde en 1938, Philip Bard argumentaron en contra de la posición James – Lange. Mediante investigaciones en laboratorio, mostraron que las reacciones fisiológicas que acompañan a diferentes emociones son los mismos en una emoción u otra. Propusieron que la experiencia emocional y la activación fisiológica ocurren al mismo tiempo. De acuerdo con estos autores, los impulsos nerviosos llevan la información de un suceso a dos áreas importantes del cerebro, la corteza (donde tienen lugar los procesos más sofisticados de pensamiento) y el tálamo (que produce diversos cambios fisiológicos inespecíficos). La mayor dificultad de esta teoría residía en su capacidad para reconocer la complejidad de las experien-

cias emocionales y el modo en que éstas pueden ser influidos por la forma como interpreta el individuo la retroalimentación fisiológica. (Papalia D. & Wendkos S., 1989)

TEORIA DE LA EMOCION DE SCHACHTER – SINGER

LAS EMOCIONES DEPENDEN DE UNA DOBLE APRECIACIÓN COGNITIVA: COMO SE EVALÚA EL SUCESO Y COMO SE IDENTIFICA LO QUE PASA EN EL CUERPO

Hasta los años 60 se considero que la emoción supone una actividad puramente cognitiva; en 1962 los psicólogos Stanley Schachter y Jerome Singer cuestionaron que las respuestas fisiológicas no tuvieran ninguna importancia, para lo cual dirigieron experimentos de gran interés. Llegaron a la conclusión que el incremento de la activación puede intensificar una emoción que ya existe, pero no la causa necesariamente. (Papalia D. & Wendkos S., 1989)

Los innumerables experimentos e investigaciones referidos al estudio de la emoción han demostrado precisamente su complejidad y multiplicidad de concepción.

I.1.2 EXPRESION DE LAS EMOCIONES

Según Dantzer (1989) las emociones, no permanecen ocultas en el interior, sino que se expresa por medio de mímicas, posturas, movimientos, incluso gesticulaciones y vocalizaciones características. Sin embargo, existe una vía muy clara y directa de la expresión de las emociones: el habla lógica, ésta es la manera más inequívoca y franca de comunicarlos, decir lo que uno siente y piensa. De todas formas, no es la única. La comunicación no verbal juega un papel muy importante en este tipo de manifestaciones.

I.1.2.1 LA AFECTIVIDAD, UN SEGUNDO LENGUAJE

La afectividad es un sistema de comunicación que funciona en paralelo al sistema de información general. Este "***segundo lenguaje***" es mucho más primitivo en la escala evolutiva que el lenguaje verbal, al que da color asignando una amplia gama de contenidos positivos y negativos a la información verbal generada y recibida (Salvador, 1997, p.170). Se han descrito hasta diez canales no verbales para la expresión de la afectividad: la dirección de la mirada y los movimientos oculares, la expresión facial, los gestos, las posturas, las inflecciones y el tono de la voz, los titubeos del habla, los sonidos expresivos como la risa, el bostezo y los gruñidos, el contacto físico, los olores, e incluso el espacio social. La cultura influye mucho en los canales de **expresión emocional**.

Bajo la etiqueta **vida afectiva** se engloban una serie de experiencias dispares que son, a la vez fenómenos universales y vivencias intransferibles de cada sujeto.

I.1.2.2 UNIVERSALIDAD DE

El argumento de que existe
cierta medida en el descubrimient
según el cual las expresiones facia
son reconocidas por personas de
prealfabetizados presumiblement
televisión, lo cuál sugiere su univ
expresiones de personas de cultu
una tribu aislada de Stone Age en
personas de todas partes reconoci
p.332). Esta universalidad de las e
probablemente advertida por Dar
zas de la evolución habían impres
tral.

Las emociones universales
sexo, nacionalidad o cultura son la

I.1.2.3 DIFERENCIA DE SEX

"Cada sexo tiene su propia
afirma Alan Braconnier (1996), de
cimiento de la comunicación human
Hombres y mujeres no hablan la
cambio entre culturas diferentes.

El postulado principal de Bra
que los hombres, sino que saben
afectiva entre los sexos seria esen
ciones positivas (alegría, risa) suele
ticas reacciones. No ocurre lo mis
angustia. Las mujeres dejan que
hombres, tres veces más hombres

Concluyendo que la vida afec
ni masculina. No se puede reducir
atributos sexuales. La educación,
pia de cada uno enriquecen a los
tras emociones nos diferencian tan
rio tan perturbador del encuentro?

I.1.2.2 UNIVERSALIDAD DE LA EXPRESION DE LAS EMOCIONES

El argumento de que existe un puñado de emociones centrales se basa en cierta medida en el descubrimiento de Paul Ekman, de la universidad de California, según el cual las expresiones faciales para cuatro de ellos (temor, ira, tristeza, placer) son reconocidas por personas de culturas de todo el mundo, incluidos los pueblos prealfabetizados presumiblemente no contaminados por la experiencia del cine o la televisión, lo cuál sugiere su universalidad. Ekman enseño retratos que mostraban expresiones de personas de culturas tan remotas como los Fore de Nueva Guinea, una tribu aislada de Stone Age en la remota zona de las tierras altas, y descubrió que personas de todas partes reconocían las mismas emociones básicas (Goleman, 1997, p.332). Esta universalidad de las expresiones faciales con respecto a la emoción fue probablemente advertida por Darwin, que las consideró una prueba de que las fuerzas de la evolución habían impreso estas señales en nuestro sistema nervioso central.

Las emociones universales identificados por P. Ekman con independencia de sexo, nacionalidad o cultura son la alegría, cólera, tristeza, miedo, asco y sorpresa.

I.1.2.3 DIFERENCIA DE SEXO EN LA EXPRESION EMOCIONAL

"Cada sexo tiene su propia forma de reaccionar ante las emociones del otro", afirma Alan Braconnier (1996), destaca además que las emociones constituyen el cimiento de la comunicación humana. Y que cada sexo posee su propia cultura afectiva. Hombres y mujeres no hablan la misma lengua, su comunicación parece un intercambio entre culturas diferentes.

El postulado principal de Braconnier es que las mujeres no son más emotivas que los hombres, sino que saben comunicar mejor sus emociones. La diferencia afectiva entre los sexos seria esencialmente una diferencia de expresión. Las emociones positivas (alegría, risa) suelen manifestarse del mismo modo y necesitan idénticas reacciones. No ocurre lo mismo con las negativas, cólera, pena, culpabilidad, angustia. Las mujeres dejan que se manifieste la angustia dos veces más que los hombres, tres veces más hombres que mujeres se encuentran encolerizados.

Concluyendo que la vida afectiva es un mosaico. No es íntegramente femenina ni masculina. No se puede reducir la naturaleza humana a cromosomas distintos o a atributos sexuales. La educación, la experiencia, pero asimismo la sensibilidad propia de cada uno enriquecen a los hombres y mujeres, igualmente complejos. Nuestras emociones nos diferencian tanto como nos unen. Sin ellos, ¿qué sería del misterio tan perturbador del encuentro?.

I.1.3 LAS EMOCIONES Y EL HEMISFERIO DERECHO

La lesión en el hemisferio derecho disminuye las posibilidades de decodificación de los índices visuales y auditivos de las emociones negativas; la misma tendencia existe en el hemisferio izquierdo en lo referente al reconocimiento de las emociones positivas (Dantzer, 1989, p. 99).

Si consideramos que los músculos de cada mitad de la cara están controlados por el hemisferio contrario (lado derecho- hemisferio izquierdo, lado izquierdo - hemisferio derecho), no es de extrañar que media cara sea más expresiva que la otra, y que ésta sea precisamente la controlada por el hemisferio que reconoce y emite las emociones: el derecho (López, 1997, p.60).

Pero cuando además se trata de discernir entre emociones positivas (alegría, despreocupación; a cargo del anárquico y artístico hemisferio derecho) y negativos (tristeza, pesimismo; a cargo del estresado y eficaz hemisferio izquierdo) se encontró todo lo contrario.

Existe un experimento – utilizado para estudiar las diferencias de los hemisferios – que consiste en dormir medio cerebro con un tipo especial de anestesia, de modo que mientras ésta actúa puede observarse el funcionamiento del hemisferio despierto sin interferencias (López, 1997,p.67). Al aplicar dicha anestesia sobre el hemisferio izquierdo, el hemisferio derecho manifestaba desesperación, tristeza, culpa, miedo al futuro y preocupación por los demás y por uno mismo.

Si volvemos a pensar en como funciona cada hemisferio, podemos suponer que la sensación de control de lo conocido tranquiliza al hemisferio izquierdo, mientras que poder asociar todas las posibilidades del futuro da una imagen catastrófica al hemisferio derecho.

CAPIT

HERID
CICA

"¡ Este niño es u
cae, se quema y c
halla"

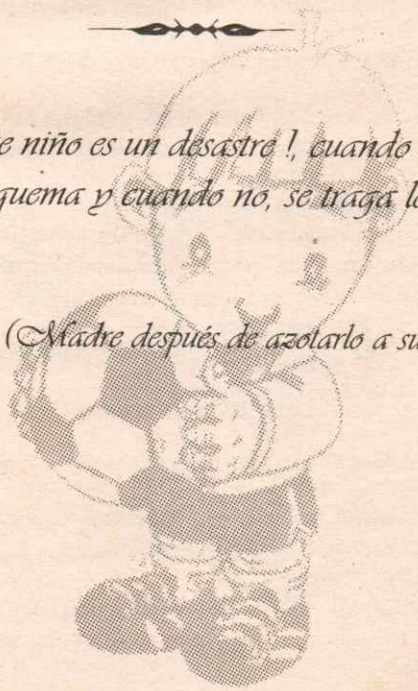
(Madre

CAPITULO DOS

HERIDAS FÍSICAS CICATRIZADAS

"¡Este niño es un desastre!, cuando no se cae, se quema y cuando no, se traga lo que halla"

(Madre después de azotarlo a su hijo)



¿ Papá

- *Papá, ¿cuanto gana admiración, un peque trabajo.*

El padre dirigió un ge

- *Mira hijo, esos inform estoy cansado.*

- *Pero papá - insistió -*

- *La reacción del pad Bolivianos la hora.*

- *Papá, ¿me podrías pre*

El padre, lleno de cóle

- *Así que esa era la raz me molestes, muchac*

- *Había caído la noch sintió culpable. Tal descargar su concien Con voz baja pregunt*

- *¿Duermes, hijo?*

- *Dime papá- respondi*

- *Aquí tienes el dinero*

- *Gracias, papá - conte almohada, saco unas*

- *¡Ahora ya complet venderme una hora d*

¿Papá, cuánto ganas?

- *Papá, ¿cuanto ganas por hora? - con voz tímida y ojo de admiración, un pequeño recibía así a su padre al término de su trabajo.*

El padre dirigió un gesto severo al niño y repuso:

- *Mira hijo, esos informes ni tu madre los conoce. No me molestes estoy cansado.*

- *Pero papá - insistió - dime por favor, ¿cuánto ganas por hora?*

- *La reacción del padre fue menos severa. Solo contesto: 10 Bolivianos la hora.*

- *Papá, ¿me podrías prestar cinco bolivianos? - preguntó el pequeño.*

El padre, lleno de cólera y tratando con brusquedad al niño, dijo:

- *Así que esa era la razón de saber lo que gano. Vete a dormir y no me molestes, muchacho aprovechado.*

- *Había caído la noche. El padre meditó sobre lo sucedido y se sintió culpable. Tal vez su hijo quería comprar algo. Para descargar su conciencia dolida, se asomó al cuarto de su hijo. Con voz baja preguntó al pequeño:*

- *¿Duermes, hijo?*

- *Dime papá- respondió entre sueños*

- *Aquí tienes el dinero que me pediste - respondió el padre*

- *Gracias, papá - contesto el pequeño. Y metiendo su mano bajo la almohada, saco unas monedas.*

- *¡Ahora ya completé, papá! Tengo 10 bolivianos. ¿Podrías venderme una hora de tu tiempo?*

Anónimo

OBJETIVO

Conocer los abusos que s sensacionalistas así como los secuelas psicosociales de esta

II.1 EL MALTRATO INFANTIL

La importancia que ha adquir años no se ha dado en virtud de la r tiempo que ha tardado la humanid 1997). En efecto, el fenómeno del m la humanidad de muy diversas form ricamente el niño siempre ha sido v objeto propiedad de los adultos y q en cualquiera de sus diferentes cat

Por supuesto, el maltrato de desde la antigüedad, como lo confir remontan incluso a la época del An nes en monumentos indígenas (S cada civilización ha dado, varia am siendo unas veces condenado; per

En la época anterior a Cristo como sacrificio purificador a distint pasajes expuestos en la Biblia. El i hijos legítimos como ilegítimos, d institucionales (Martínez & De Paúl

Con el cristianismo se produ maltrato infantil sigue presente a lo l niños como seres de segunda categ tación laboral que se incrementa p siendo una práctica habitual, ya se mientras dormía (Martínez & De Pa

Los mismos autores afirman para la infancia, niños y niñas parti

OBJETIVO

Conocer los abusos que son fáciles de definir, más evidentes y sensacionalistas así como los que no son sus factores, de riesgo y las secuelas psicosociales de esta forma de violencia familiar.

II.1 EL MALTRATO INFANTIL

La importancia que ha adquirido el tema del maltrato infantil durante los últimos años no se ha dado en virtud de la reciente aparición del fenómeno, sino más bien del tiempo que ha tardado la humanidad en tomar conciencia del mismo (Gómez, C., 1997). En efecto, el fenómeno del maltrato infantil ha pasado a través de la historia de la humanidad de muy diversas formas. Martínez & De Paúl (1993) afirman que históricamente el niño siempre ha sido víctima de maltrato infantil y considerado como un objeto propiedad de los adultos y que ha tenido lugar en todos los estratos sociales y en cualquiera de sus diferentes categorías.

Por supuesto, el maltrato de niños por parte de adultos es un hecho conocido desde la antigüedad, como lo confirman diversos relatos históricos y literarios que se remontan incluso a la época del Antiguo Testamento, pinturas rupestres e inscripciones en monumentos indígenas (SENAME, 1997). Sin embargo, el significado que cada civilización ha dado, varia ampliamente según el contexto cultural prevalente, siendo unas veces condenado; pero otros, abiertamente favorecido y legitimado.

En la época anterior a Cristo, algunas culturas ofrecían a los recién nacidos como sacrificio purificador a distintas divinidades, como podemos constatar en los pasajes expuestos en la Biblia. El infanticidio era una práctica habitual tanto con los hijos legítimos como ilegítimos, debido a motivaciones familiares, personales o institucionales (Martínez & De Paúl, 1993).

Con el cristianismo se produce un pequeño cambio en las actitudes, pero el maltrato infantil sigue presente a lo largo de la historia, considerándose siempre a los niños como seres de segunda categoría, manifestándose especialmente en la explotación laboral que se incrementa por la Revolución Industrial. El infanticidio siguió siendo una práctica habitual, ya sea ahogando al niño en las letrinas o asfixiándolo mientras dormía (Martínez & De Paúl, 1993).

Los mismos autores afirman que durante la Edad Media, no existía un lugar para la infancia, niños y niñas participaban en las mismas actividades y en los mis-

mos lugares que el adulto tanto en el juego como en el trabajo. El maltrato también se daba en la realeza, ya que muchos reyes "experimentaban" con niños, aspectos como ser el desarrollo del lenguaje dejando a niños completamente aislados. Esto en parte se repetía con sus propios hijos quienes eran dejados al cuidado de servidumbre hasta los siete años, para luego ser enviados a la escuela, reduciéndose en gran medida el contacto entre padres e hijos.

Durante los siglos XVII y XVIII, la protección de los niños, significó simplemente en el internamiento en instituciones; sin embargo, dicho internamiento obedecía a los intereses de la comunidad que a la protección del niño (Arruabarrena & De Paúl, 1997). Sólo a partir del siglo XIX, la suerte de los niños empezó realmente a ser motivo de preocupación para ciertos sectores de la sociedad (Barudy, 1998).

Los primeros signos de un cambio cultural frente a la infancia maltratada fueron, por una parte, la fundación de los "Movimientos para el bienestar del niño", creados a partir de 1820 en los países anglosajones; y por otra parte, la fundación en 1825 de la primera casa de acogida para "niños delincuentes", esto para proteger del contacto con delincuentes adultos en las cárceles (Barudy, 1998).

Cien años tuvieron que transcurrir, desde la primera publicación científica que denunció la existencia del maltrato y el reconocimiento de éste fenómeno como realidad social. El primer trabajo publicado sobre maltrato a los niños lo realizó un médico francés, Ambroise Tardieu, en 1860. Tardó ocho años adicionales, para reportarlo por primera vez (1868) como "El síndrome del niño golpeado. Pocos años después, antes del final de siglo se crearon dos sociedades homólogas en el mundo anglosajón: *The Society for The Prevention of Cruelty to Children*, en Nueva York, y *The Natinal Society for The Prevention of Cruelty to Children*, en Londres. Ya en la segunda mitad de este siglo se produjo la primera demostración clara de la presencia de malos tratos a través de los estudios radiológicos de un médico americano (Silverman). Pero todo este movimiento sobre el maltrato a los niños que venía fraguándose lentamente cristalizó en Denver, cuando Henry Kempe y sus colegas publicaron en 1962 su famoso trabajo sobre el *Síndrome del niño apaleado* (Arruabarrena & De paúl, 1997, Pág.20).

En los años siguientes se describen otras variadas formas de maltrato además del daño físico, que van desde la negligencia en los cuidados, hasta la muerte por sustancias tóxicas, pasando por el abandono afectivo, el maltrato verbal y el abuso sexual. Todas ellas pueden ocurrir en forma aislada o combinadas, por lo que la mayoría de los autores concuerdan hoy en la denominación más amplia de "Síndrome del Niño Maltratado"(Centro Focal de Información Sobre la Niñez y Familia, 1997).

II.1.1 DEFINICION DE MALTRAT

Cualquier conceptualización de
do, al adulto agresor, al contexto fam
tal interacción. Por lo que se conside

El Centro Internacional de la I
1998), considera que maltrato infanti
zado por individuos, por institucione
estados derivados de estos actos c
libertad o de sus derechos correspon

El Fondo de las Naciones Unid
zada de la Organización de las Naci
población infantil. Que fue establecid
en 1946 para prestar ayuda a los ni
Premio Nóbel de La Paz en 1965.
infantil para uso internacional debe

Debe distinguir claramente ent
interés internacional y

Debe ser suficientemente ampl
ciones, en diversos contextos social

La definición propuesta por la U
es el daño causado a un menor, impu
esté prohibida, sea próxima y sea p

El Centro Focal de Información
de Chile, define como: "*Agresión físi*
18 años) o la falta en proporcionar l
potencial de crecimiento y desarrollo
que excedan límites culturalmente ac
el respeto a los Derechos del Niño"

Finalmente, la legislación boli
considera: *"es víctima de maltrato,*
física, mental o emocional, en su bie
otras personas o instituciones".

Arruabarrera & De Paul (1994
trato Infantil, deben tenerse en cuen

II.1.1 DEFINICION DE MALTRATO INFANTIL

Cualquier conceptualización del maltrato infantil debe considerar al niño agredido, al adulto agresor, al contexto familiar y al entorno socio cultural en el que ocurre tal interacción. Por lo que se consideran las siguientes definiciones:

El Centro Internacional de la Infancia de París (citado por: López, M., Enrique, 1998), considera que maltrato infantil es: "*Cualquier acto por acción u omisión realizado por individuos, por instituciones o por la sociedad en su conjunto y todos los estados derivados de estos actos o de su ausencia que priven a los niños de su libertad o de sus derechos correspondientes y/o que dificulten su óptimo desarrollo*".

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), agencia especializada de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) dedicada a la asistencia a la población infantil. Que fue establecida por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1946 para prestar ayuda a los niños de Europa y China tras la II Guerra Mundial. Premio Nóbel de La Paz en 1965. Postula que una definición del término maltrato infantil para uso internacional debe cumplir por lo menos dos propósitos:

Debe distinguir claramente entre el maltrato de menores y otros problemas de interés internacional y

Debe ser suficientemente amplia para que se aplique a toda una gama de situaciones, en diversos contextos sociales y culturales.

La definición propuesta por la UNICEF es: "*El maltrato o abandono de menores es el daño causado a un menor, imputable a la acción u omisión de una persona, que esté prohibida, sea próxima y sea prevenible*" (UNICEF, 1996, Pág. 9)

El Centro Focal de Información Sobre la Niñez y Familia con sede en Santiago de Chile, define como: "*Agresión física, emocional o sexual contra un niño (menor de 18 años) o la falta en proporcionar los cuidados necesarios para la expresión de su potencial de crecimiento y desarrollo, contando con los elementos mínimos para ello, que excedan límites culturalmente aceptables para esa comunidad. O que transgreda el respeto a los Derechos del Niño*"(Pág. 2).

Finalmente, la legislación boliviana (Código del menor, Ley Nº. 1403, Pág. 37) considera: *"es víctima de maltrato, el menor que sufre daño o perjuicio en su salud física, mental o emocional, en su bienestar, por acciones u omisiones de sus padres, otras personas o instituciones".*

Arruabarrera & De Paul (1994), sugieren que para definir una situación de Maltrato Infantil, deben tenerse en cuenta tres criterios:

PERSPECTIVA EVOLUTIVA

Un mismo comportamiento parental puede sér dañino para un niño en un determinado momento evolutivo (por ejemplo, dejar sólo a un niño de tres meses) y no serlo tanto incluso ser adecuado en otros periodos evolutivos. La conceptualización de una acción o una omisión como maltratante o negligente y su nivel de gravedad se deben establecer en función de la edad del niño.

PRESENCIA DE FACTORES DE VULNERABILIDAD DEL NIÑO

Un mismo comportamiento parental puede no ser dañino para un niño sano, mientras que en otro niño (con enfermedades crónicas severas, con un handicap físico, con retraso psíquico, etc.), puede ser considerado como maltratante o negligente.

EXISTENCIA DE DAÑO REAL O DAÑO POTENCIAL

Si se define el maltrato infantil en relación a sus consecuencias en el niño, se puede suponer que se refiere a los daños o lesiones detectables.

Pero en la mayoría de los casos de abuso sexual no suele haber lesiones físicas en los niños. Por ello, muchas definiciones incluyen el daño potencial como criterio para delimitar lo que es considerado como maltrato. Incluir el criterio de daño potenciàl implica establecer una predicción de que en el futuro los comportamientos parentales serán dañinos en un determinado nivel de severidad.

En consecuencia, se puede afirmar que el término de maltrato infantil ha sido objeto de diversas conceptualizaciones que han venido adoptándose a las características propias de nuestros tiempos. Por lo cual para el libro se considera la definición dada por Martínez, A. & De Paúl, J., (1993), debido a que comprende los diferentes aspectos que una definición de maltrato infantil debe contemplar. Estos autores conceptualizan el maltrato infantil como: *"Las lesiones físicas o psicológicas no accidentales ocasionados por los responsables del desarrollo, que son consecuencias de acciones físicas, emocionales o sexuales, de comisión u omisión y que amenazan el desarrollo físico, psicológico y emocional considerado como normal para el niño"(Pág. 23).*

II.1.1.1 TIPOLOGIAS DE MALOS TRATOS: DEFINICIONES E INDICADORES

El maltrato infantil se concreta básicamente en cinco formas específicas de comportamiento: Maltrato físico, abandono físico, maltrato emocional, abandono

emocional y abuso sexual. (Véase
distingue entre interacciones maltra
en base a sí es una acción (maltrat
comportamientos y discursos que i
lógica, que por su intensidad y frec
sión (situaciones de negligencia o
interacciones y/o de discurso nece
por parte de los padres lo que pone
niño. Existen una serie de indicador
que colaboran a que se produzca el
ta al diagnóstico; ni la presencia de
para inducir maltrato, únicamente
(Cabrera, M., 1998).

CLASIFICACIÓN

MALTRATO	
Físico	Abuso f **Abuso**
Emocional	Maltrat

Fuente: *Arruabarrena Mª. Ignacia &*

emocional y abuso sexual. (Véase Tablas II.1 y II.2). En cuanto a la tipología, se distingue entre interacciones maltratadoras activas o pasivas. Esta división se realiza en base a sí es una acción (maltrato activo o ***violencia por la acción***; referidas a los comportamientos y discursos que implica el uso de la fuerza física, sexual y/o psicológica, que por su intensidad y frecuencia provocan daño en l@s niñ@s) o una omisión (situaciones de negligencia o ***violencia por omisión***; referidas a la omisión de interacciones y/o de discurso necesarios para asegurar el bienestar de l@s niñ@s) por parte de los padres lo que pone en peligro las necesidades físicas o psíquicas del niño. Existen una serie de indicadores que se asocian al maltrato (Véase Tabla II.3) y que colaboran a que se produzca el mismo. Su repetición o mantenimiento nos orienta al diagnóstico; ni la presencia de un solo factor ni de todos ellos, bastan por si solos para inducir maltrato, únicamente constituyen elementos favorecedores del riesgo (Cabrera, M., 1998).

TABLA II.1

CLASIFICACIÓN DEL MALTRATO INFANTIL

MALTRATO	ACTIVO	PASIVO
Físico	Abuso físico **Abuso sexual**	Abandono **físico**
Emocional	Maltrato emocional	Abandono **emocional**

Fuente: Arruabarrena Mª. Ignacia & De Paúl Joaquin, 1997, Pág. 32

TABLA II.2

DEFINICIONES RELATIVAS A LOS MALOS TRATOS INFANTILES

MALTRATO FISICO	Cualquier acción no accidental por parte de los padres o cuidadores que provoque daño físico o enfermedad en el niño o lo coloque en grave riesgo de padecerlo.
ABANDONO FÍSICO	Aquella situación donde las necesidades físicas básicas del menor (alimentación, vestido, higiene, protección, y vigilancia en las situaciones potencialmente peligrosas, educación y/o cuidados médicos) no son atendidos temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el niño.
MALTRATO EMOCIONAL	Hostilidad verbal crónica en forma de insultos, desprecio, crítica o amenaza de abandono, y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar.
ABANDONO EMOCIONAL	Falta "persistente" de respuestas a las señales (llanto, sonrisa), expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción y contacto, por parte de una figura adulta estable.
ABUSO SEXUAL	Cualquier clase de contacto sexual con una persona menor de 18 años por parte de un adulto desde una posición de poder o autoridad sobre el niño.
SINDROME DE MUNCHHAUSEN POR PODERES*	Niño sometido a continuas exploraciones médicas, suministro de medicamentos o ingresos hospitalarios, alegando síntomas ficticios o generados de manera activa por un adulto.
MALTRATO INSTITUCIONAL	Cualquier legislación, procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o bien derivada de la actuación individual del profesional que comporte abuso, negligencia, detrimento de la salud, la seguridad, la correcta maduración o que viole los derechos básicos del niño.

Fuente: *Arruabarrena, Mª., Ignacia & De Paúl, Joaquin, 1997, Pág. 27.*

** López, M., Enrique, Op. Cit., 1998, Estas dos últimas tipologías, se cita, por su relevancia.*

INDICADORES ASOCI

MALTRATO O NEGLIGENC EN EL CUIDADO FISICO
ABUSO SEXUAL
MALTRATO O ABANDONO EMOCIONAL

Fuente: *Cabrera, M., C., "Detección www. Medynet. Com. / maltrato, 1998.*

TABLA II.3

INDICADORES ASOCIADOS SEGÚN TIPO DE MALTRATO

MALTRATO O NEGLIGENCIA EN EL CUIDADO FISICO	**Aspectos Culturales:** • Nivel socioeconómico bajo • Inmigración • Toxicomanías • Familias monoparentales **Aspectos Familiares:** • Madre o padre no biológico • Padres adolescentes • Embarazos no aceptados • Relaciones familiares conflictivos **Aspectos Psicológicos de Padres o cuidadores:** • Pobre autoestima • Problemas de salud mental • Historia de maltrato • Falta de control de impulsos **Características del niño:** • Nacimiento prematuro • Bajo peso al nacer • Handicaps físicos o psicológicos • Separación de la madre en el periodo neonatal. • Niño hiperactivo.
ABUSO SEXUAL	• Padre dominante • madre pasiva • Toxicomanías • Padres no naturales • Pobre relación marital entre padres
MALTRATO O ABANDONO EMOCIONAL	**Aspectos Socioculturales:** • Nivel socioeconómico medio o medio alto • Aislamiento social **Aspectos Familiares:** • Mala relación familiar • Desconocimiento de las necesidades evolutivas del niño. **Aspectos psicológicos de padres o cuidadores:** • Expectativas irracionales en el desarrollo evolutivo del niño. • Enfermedad mental grave.

Fuente: *Cabrera, M., C., "Detección de los malos tratos", prev. Inf., En: World Wide Web, http: // www. Medynet. Com. / maltrato, 1998.*

II.1.1.2 MAGNITUD DEL MALTRATO INFANTIL

La dificultad para definir criterios precisos y universales de maltrato en sus diversos formas, así como la disparidad en el diseño de los estudios epidemiológicos, impiden tener una idea exacta de la magnitud del problema. Las tasas de prevalencia e incidencia varían considerablemente según la metodología aplicada y la población estudiada, incluso en un mismo país.

II.1.1.3 SIGNOS DE ALERTA

Las situaciones de maltrato se dan generalmente, en la esfera privada, pero existen una serie de indicadores conductuales que, aunque inespecíficos, pueden obtenerse a través de la entrevista clínica. (Véase Tabla II.4)

TABLA II.4

INDICADORES DE RIESGO INESPECIFICOS

• Toxicomanías	• Engaño por parte de la familia.
• Formas de conección verbal o físicas agresivas	• Consultas sin motivo aparente Incomparecencia a las citas concertadas
• Respuesta inadecuada del niño a la conección por parte del profesional	• Ausencia de informes tras ingresos hospitalarios
• Imposibilidad de penetrar a través, de la historia familiar.	• Cambios frecuentes de médico
	• Falta de escolarización.

Fuente: *Cabrera, M., C., Op. Cit., 1998*

Igualmente, otros indicadores específicos según el tipo de maltrato, nos deben alertar del mismo:

a) MALTRATO FISICO

Aunque la accidentalidad es
indicadores físicos:

- Lesiones cutáneas, que suelen
  afectando zonas protegidas. L
  eritemas, equimosis, hematom
- Lesiones internas, generalmen
  y localizados a nivel ocular, ne
- Intoxicaciones, presencia de s
  repetidas de dudosa accidenta
- Síndrome de munchhausen po
  cación etiológica.

En este tipo de maltrato, el niñ
como signos de alerta: actitud re
autodestructiva y baja autoestima.

b) ABANDONO FISICO

Los indicadores que pueden a

- Alimentación: no se le proporci
- **Vestido:** vestuario inadecuado
  gido del frío.
- **Higiene:** constantemente sucio
- **Cuidados médicos:** problema
  ausencia de cuidados médicos
- **Supervisión:** un niño que pas
  vigilancia de un adulto
- Condiciones higiénicas y de s
  salud y seguridad del menor
- **Área educativa:** inasistencia ir

a) MALTRATO FISICO

Aunque la accidentalidad es de difícil valoración, podemos encontrarnos con indicadores físicos:

- Lesiones cutáneas, que suelen ser múltiples, en fases de evolución diferentes y afectando zonas protegidas. Las lesiones que generalmente se observan son eritemas, equimosis, hematomas, quemaduras y alopecia.
- Lesiones internas, generalmente provocados por movimientos bruscos del niño, y localizados a nivel ocular, neurológico o visceral.
- Intoxicaciones, presencia de signos y síntomas inexplicables o intoxicaciones repetidas de dudosa accidentalidad.
- Síndrome de munchhausen por poderes. Cuadro clínico confuso de difícil explicación etiológica.

En este tipo de maltrato, el niño puede mostrar conductas que pueden actuar como signos de alerta: actitud recelosa, llanto inconsolable, inquietud, actitud autodestructiva y baja autoestima.

b) ABANDONO FISICO

Los indicadores que pueden aparecer en el niño serían las siguientes:

- Alimentación: no se le proporciona la alimentación adecuada
- **Vestido:** vestuario inadecuado al tiempo atmosférico. El niño no va bien protegido del frío.
- **Higiene:** constantemente sucio, escasa higiene corporal
- **Cuidados médicos:** problemas físicos o necesidades médicas no atendidos o ausencia de cuidados médicos rutinarios
- **Supervisión:** un niño que pasa largos períodos de tiempo sin la supervisión y vigilancia de un adulto
- Condiciones higiénicas y de seguridad del hogar que son peligrosas para la salud y seguridad del menor
- **Área educativa:** inasistencia injustificada y repetida a la escuela.

El criterio para señalar la existencia de abandono físico viene determinado en gran medida por su **cronicidad**. Para poder catalogar un caso de abandono físico debe presentarse alguno de los Indicadores de manera reiterada y continua. (Arruabarrena & De Paúl, Págs. 29-30)

c) ABUSO SEXUAL

Los indicadores físicos que aparecen con mayor frecuencia son:

Lesiones en la piel o mucosa en el área perianal o perineal, enfermedades de transmisión sexual, infecciones genitales o urinarios, alteraciones del himen y embarazo.

Conductas del menor como intentos de suicidio, fobias, conductas sexualizadas o fugas, pueden sugerir este tipo de maltrato.

Arruabarrena & De Paúl (1997), sostienen que se podría expresar en cuatro tipos de categorías:

- Incesto. Si el contacto físico sexual se realiza por parte de una persona de consanguinidad lineal o por un hermano, tío o sobrino.
- Violación. Cuando la persona adulta es otra cualquiera no señalada en el apartado anterior.
- Vejación sexual. Cuando el contacto sexual se realiza por el tocamiento intencionado de zonas erógenas del niño o por forzar, alentar o permitir que éste lo haga en las mismas zonas del adulto.
- Abuso sexual sin contacto físico. Se incluiría los casos de seducción verbal explícita de un niño, la exposición de órganos sexuales con el objeto de obtener gratificación o excitación sexual con ello, y la automasturbación o realización intencionada del acto sexual en presencia del niño con el objeto de buscar gratificación sexual (Pág. 33).

d) MALTRATO EMOCIONAL

Pueden apreciarse desórdenes conductuales como rechazo activo, aislamiento, así como que van en contra del desarrollo del infante. Puede evidenciarse de diferentes maneras: negándole al niño la posibilidad de contar con el apoyo de personas adultas que se responsabilicen por su cuidado personal y le brinden afecto; desaprobación o indiferencia ante las conductas o la presencia del menor; empleo de injurias, gritos, amenazas verbales; falta de estímulos afectivos, intelectuales y sociales; negación de la posi-

bilidad de interactuar con sus iguales
dades, o utilizándolo como instrumen
la pareja (Gracia & Musito, 1993; c
maltrato, aunque no dejan signos visi
do su identidad, el niño o la niña pue

Estudios realizados al resp
preadolescentes hostigados verbalm
ridiculizaciones tienden a formar una
una autopercepción de ser poco vali
tivo y de ausencia de aceptación res
percepciones inadecuadas respecto
hogar, escuela y las interacciones i
autopercepción de nivel bajo en rela
negativa de sí mismo con relación
hace y, creencias de no tener capa
1999, Pág. 132). El maltrato emocio
actividad escolar o para cualquier ac

e) ABANDONO EMOCIONAL

El abandono se considera el
trar indicadores físicos por falta de cu
accidentes repetidos, malnutrición,
bajo rendimiento escolar, falta de cu

Suelen aparecer alteraciones
ción, agresividad, retraso en el leng

II.1.1.3.1 COMORBILIDAD EN E

Una vez que se establecen las
tener en cuenta que un importan
solapamiento entre ellas. Pero quizá
entre el maltrato físico y el maltrato e
de maltrato físico se está dando o no
Paul, 1997).

Al respecto Barudy, J., (1998),
interconexiones entre los diferentes t
les. Primero, generalmente un tipo de
niño no solo recibe golpes, sino que

bilidad de interactuar con sus iguales; exigencias físico –atléticas más allá de sus capacidades, o utilizándolo como instrumento de chantaje cuando se presentan problemas con la pareja (Gracia & Musito, 1993; citado en: Papalia & Wendkos, 1997). Este tipo de maltrato, aunque no dejan signos visibles de maltrato, sí repercute en el/la niñ@ afectando su identidad, el niño o la niña pueden tener una muy mala imagen de sí mismo.

Estudios realizados al respecto confirman dicha hipótesis. En l@s niñ@s preadolescentes hostigados verbalmente, a través de insultos, críticas, descrédito y ridiculizaciones tienden a formar una identidad negativa, que se traduce en traduce en una autopercepción de ser poco valioso, no querible y, por tanto, un sentimiento negativo y de ausencia de aceptación respecto de sí mismo. Este se manifiesta en ideas o percepciones inadecuadas respecto a sus habilidades, capacidades y conducta en el hogar, escuela y las interacciones infantiles, menor grado de satisfacción y felicidad, autopercepción de nivel bajo en relación a su desempeño en el medio escolar, imagen negativa de sí mismo con relación a su apariencia física, desvalorización de lo que hace y, creencias de no tener capacidad de desarrollar habilidades sociales (Zárate, 1999, Pág. 132). El maltrato emocional, convierte a l@s niñ@s en ineficientes para la actividad escolar o para cualquier actividad social.

e) ABANDONO EMOCIONAL

El abandono se considera el mayor grado de negligencia, pudiéndose encontrar indicadores físicos por falta de cuidado, como retraso del crecimiento o madurativo, accidentes repetidos, malnutrición, ausencia de vacunaciones, carencias afectivas, bajo rendimiento escolar, falta de cuidados médicos.

Suelen aparecer alteraciones conductuales como intentos de llamar la atención, agresividad, retraso en el lenguaje y ausentismo escolar.

II.1.1.3.1 COMORBILIDAD EN EL MALTRATO INFANTIL

Una vez que se establecen las diferentes tipologías de maltrato infantil se debe tener en cuenta que un importante porcentaje de casos se produce un cierto solapamiento entre ellas. Pero quizá el solapamiento más frecuente sea el que se da entre el maltrato físico y el maltrato emocional. Es muy difícil establecer si en un caso de maltrato físico se está dando o no también maltrato emocional (Arruabarrena & De Paul, 1997).

Al respecto Barudy, J., (1998), afirma que: "la práctica clínica permite describir interconexiones entre los diferentes tipos de malos tratos. Estos se sitúan a dos niveles. Primero, generalmente un tipo de maltrato nunca se presenta sólo, por ejemplo, el niño no solo recibe golpes, sino que es depositario de palabras o gestos hirientes y

humillantes, que corresponden al maltrato emocional; la negligencia o el abandono son a la vez formas de maltrato emocional y el abuso sexual puede ir acompañado de violencia física. En segundo lugar, numerosas situaciones clínicas han mostrado que un niño descuidado, del que se abusa sexualmente o es maltratado físicamente, puede convertirse en una madre o un padre maltratador, pero produciendo un tipo diferente del maltrato vivenciado, por lo que se prefiere hablar de ***transmisión transgeneracional*** más que de repetición". Con relación a este último punto, Papalia D. & Wendkos S. (1990) sostienen que el trato abusivo y negligente por parte de los padres, frecuentemente se transmite a través de las generaciones, de manera que muchos de los niños que sufren de maltrato o negligencia durante su infancia llevan con ellos estas heridas en su adultez y muy a menudo recrean ese dolor en otro o en ellos mismos.

II.1.2 FACTORES DE RIESGO DEL MALTRATO INFANTIL

En las tres décadas transcurridas desde la descripción del síndrome, se han identificado y estudiado numerosos factores de riesgo que involucran características del niño maltratado, del adulto agresor, del entorno familiar y del contexto sociocultural (SENAME, 1997). Entendiendo como factor de riesgo "toda caracter'stica o condición específica cuya presencia se relaciona con una probabilidad cada vez mayor de que se presente un trastorno específico o que se desarrolle más adelante" (Sarason & Sarason, 1997, p.10).

Cirillo & Di Blasio (1997) plantean que este fenómeno no responde a una causalidad lineal, sino a una trama de relaciones (pensamiento circular). Muchos autores (Martínez & De Paul, 1993; Barudy, 1997; SENAME, 1997; Cabrera, M., 1998) coinciden que entre los posibles factores de riesgo del maltrato infantil, interactuarían los siguientes aspectos:

- **Características del menor,** es decir niñ@s que no han sido deseados, tienen algún tipo de handicap física o mental, son primogénitos o de sexo masculino.
- **Historia personal de maltrato**, el adulto abusivo es casi siempre un niño del que se ha abusado. El abusivo es un abusado que abusa. La transmisión intergeneracional del maltrato ha sido considerada como una evidencia casi dado los primeros momentos de abordaje del "síndrome del niño apaleado" (Kempe, 1968, citado en Martínez & De Paul, 1993).
- **Falta de información por parte de los padres** y expectativas que sobrepasan lo esperado para el desarrollo normal de los niños. Algunos adultos al conocer poco sobre desarrollo infantil, tienen expectativas irreales de los niños, perdiendo el control y lastimando al niño ya sea física o psicológicamente si el niño no llena sus expectativas.
- **La estructura familiar**, específicamente los estilos de relación entre las personas que componen el núcleo familiar, la inconsistencia de los roles paternos y mater-

II.1.1 DEFINICION DE MALTRAT

Cualquier conceptualización d
do, al adulto agresor, al contexto fa
tal interacción. Por lo que se consid

El Centro Internacional de la
1998), considera que maltrato infan
zado por individuos, por institucion
estados derivados de estos actos
libertad o de sus derechos correspo

El Fondo de las Naciones Unid
zada de la Organización de las Naci
población infantil. Que fue estableci
en 1946 para prestar ayuda a los ni
Premio Nóbel de La Paz en 1965.
infantil para uso internacional debe

Debe distinguir claramente en
interés internacional y

Debe ser suficientemente amp
ciones, en diversos contextos socia

La definición propuesta por la
es el daño causado a un menor, imp
esté prohibida, sea próxima y sea p

El Centro Focal de Informació
de Chile, define como: "*Agresión fis*
18 años) o la falta en proporcionar
potencial de crecimiento y desarroll
que excedan límites culturalmente a
el respeto a los Derechos del Niño"

Finalmente, la legislación boli
considera: *"es víctima de maltrato*
física, mental o emocional, en su bie
otras personas o instituciones".

Arruabarrera & De Paul (1994
trato Infantil, deben tenerse en cuen

II.1.1 DEFINICION DE MALTRATO INFANTIL

Cualquier conceptualización del maltrato infantil debe considerar al niño agredido, al adulto agresor, al contexto familiar y al entorno socio cultural en el que ocurre tal interacción. Por lo que se consideran las siguientes definiciones:

El Centro Internacional de la Infancia de París (citado por: López, M., Enrique, 1998), considera que maltrato infantil es: "*Cualquier acto por acción u omisión realizado por individuos, por instituciones o por la sociedad en su conjunto y todos los estados derivados de estos actos o de su ausencia que priven a los niños de su libertad o de sus derechos correspondientes y/o que dificulten su óptimo desarrollo*".

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), agencia especializada de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) dedicada a la asistencia a la población infantil. Que fue establecida por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1946 para prestar ayuda a los niños de Europa y China tras la II Guerra Mundial. Premio Nóbel de La Paz en 1965. Postula que una definición del término maltrato infantil para uso internacional debe cumplir por lo menos dos propósitos:

Debe distinguir claramente entre el maltrato de menores y otros problemas de interés internacional y

Debe ser suficientemente amplia para que se aplique a toda una gama de situaciones, en diversos contextos sociales y culturales.

La definición propuesta por la UNICEF es: "*El maltrato o abandono de menores es el daño causado a un menor, imputable a la acción u omisión de una persona, que esté prohibida, sea próxima y sea prevenible*" (UNICEF, 1996, Pág. 9)

El Centro Focal de Información Sobre la Niñez y Familia con sede en Santiago de Chile, define como: "*Agresión física, emocional o sexual contra un niño (menor de 18 años) o la falta en proporcionar los cuidados necesarios para la expresión de su potencial de crecimiento y desarrollo, contando con los elementos mínimos para ello, que excedan límites culturalmente aceptables para esa comunidad. O que transgreda el respeto a los Derechos del Niño*"(Pág. 2).

Finalmente, la legislación boliviana (Código del menor, Ley Nº. 1403, Pág. 37) considera: *"es víctima de maltrato, el menor que sufre daño o perjuicio en su salud física, mental o emocional, en su bienestar, por acciones u omisiones de sus padres, otras personas o instituciones".*

Arruabarrera & De Paul (1994), sugieren que para definir una situación de Maltrato Infantil, deben tenerse en cuenta tres criterios:

PERSPECTIVA EVOLUTIVA

Un mismo comportamiento parental puede ser dañino para un niño en un determinado momento evolutivo (por ejemplo, dejar sólo a un niño de tres meses) y no serlo tanto incluso ser adecuado en otros periodos evolutivos. La conceptualización de una acción o una omisión como maltratante o negligente y su nivel de gravedad se deben establecer en función de la edad del niño.

PRESENCIA DE FACTORES DE VULNERABILIDAD DEL NIÑO

Un mismo comportamiento parental puede no ser dañino para un niño sano, mientras que en otro niño (con enfermedades crónicas severas, con un handicap físico, con retraso psíquico, etc.), puede ser considerado como maltratante o negligente.

EXISTENCIA DE DAÑO REAL O DAÑO POTENCIAL

Si se define el maltrato infantil en relación a sus consecuencias en el niño, se puede suponer que se refiere a los daños o lesiones detectables.

Pero en la mayoría de los casos de abuso sexual no suele haber lesiones físicas en los niños. Por ello, muchas definiciones incluyen el daño potencial como criterio para delimitar lo que es considerado como maltrato. Incluir el criterio de daño potencial implica establecer una predicción de que en el futuro los comportamientos parentales serán dañinos en un determinado nivel de severidad.

En consecuencia, se puede afirmar que el término de maltrato infantil ha sido objeto de diversas conceptualizaciones que han venido adoptándose a las características propias de nuestros tiempos. Por lo cual para el libro se considera la definición dada por Martínez, A. & De Paúl, J., (1993), debido a que comprende los diferentes aspectos que una definición de maltrato infantil debe contemplar. Estos autores conceptualizan el maltrato infantil como: *"Las lesiones físicas o psicológicas no accidentales ocasionados por los responsables del desarrollo, que son consecuencias de acciones físicas, emocionales o sexuales, de comisión u omisión y que amenazan el desarrollo físico, psicológico y emocional considerado como normal para el niño"(Pág. 23).*

II.1.1.1 TIPOLOGIAS DE MALOS TRATOS: DEFINICIONES E INDICADORES

El maltrato infantil se concreta básicamente en cinco formas específicas de comportamiento: Maltrato físico, abandono físico, maltrato emocional, abandono

- **Valoración de riesgo.** Si bien e
  por el niño, también es import
  maltrato se vuelva a repetir y d

II.1.2.1 EFECTOS DEL MALTRAT

Muchos estudios de seguimien
yor incidencia de problemas sociale
caso individual, si son previos o post
ciones; y, aunque algunos niños pare
tencia de daño físico, cognitivo y em

a)EFECTOS FISICOS

Los daños físicos severos inclu
ras óseas, daños a vísceras, envene
so a la muerte.

Las investigaciones indican qu
recibido, los niños golpeados se vue
la adolescencia golpeen a sus padre
ser violentos en sus relaciones, Y fi
fueron físicamente castigados de niñ
J., & DeClaire, J., 1997, Pág. 115)

Los niños de quienes se ha ab
las habilidades motoras, como aque
triciclo (Sarason, I. G., & Sarason, B.

b) EFECTOS DEL ABANDONO

Hay más fallas de cumplimiento e
incidencia de ingesta de sustancias ver

Los niños descuidados muestran
los padres. Hablan menos y presentan
pocos comportamientos exploratorios o

c) EFECTOS PSICOLOGICOS

Son los más comunes y dura
conductuales, deterioro de la habilida

aspecto general de depresión y tristeza. No logran sus metas en la escuela, son propensos a estar deprimidos, a tener baja autoestima y a considerarse a sí mismos malas personas. Los efectos psicológicos del abuso sexual pueden ser: rabia, hostilidad y disfunciones sexuales. En las mujeres abusadas cuando niñas, la depresión es más frecuente, además de intentos de suicidio, baja autoestima, miedo y hostilidad a los hombres, rabia persistente con los padres, y disfunciones sexuales. Los efectos a largo plazo de abuso y abandono infantil incluyen además delincuencia juvenil y adulta.

II.1.2.2 COSTOS ECONOMICOS ATRIBUIBLES AL MALTRATO

Se calcula que, la mitad de los niños con daño físico severo requieren hospitalización durante cinco días promedio, y rehabilitación durante un año. Además es necesario agregar los costos por colocación familiar, y los que implica a largo plazo la delincuencia juvenil y adulta, y su impacto sobre la sociedad.

CAPITU

HERIDAS EMO

" si es qu
eres un in

CAPITULO TRES

HERIDAS EMOCIONALES OCULTAS

" si es que te lo digo siempre: eres un inútil.."

(Un padre a su hijo)

Escucha hijo:
metida bajo la mejilla
unos minutos, mientras
miento que me ahogab

Pensaba que
la escuela, porque ape
no te limpiaste los zapa

Durante el des
Tragaste la comida sin
demasiada mantequilla
coche, te volviste y me s
y yo fruncí el ceño y te

Al caer la tard
rodillas jugando. Teníe
guitos al hacerte march
tuvieras que comprarlo
diga eso.

¿Recuerdas, m
midamente, con una m
ciente por la interrupci
bruscamente.

"Nada", respo
echaste los brazos al cu
cariño que Dios había
ajeno pudo extinguir. Y l
lera.

Bien hijo; poco
entró en mi un terrible
costumbre de encontrar
por ser un niño. No era
Te medía según la vara

Volver a empezar...

Escucha hijo: voy a decirte esto mientras duermes, con una manita metida bajo la mejilla y los rubios rizos pegados a tu frente humedecida. Hace unos minutos, mientras leía mi libro en la biblioteca, sentí una ola de remordimiento que me ahogaba. Culpable, bien junto a tu cama.

Pensaba que me enojé contigo. Te regañé cuando te vestías para ir a la escuela, porque apenas te mojaste la cara con la toalla. Te regañé, porque no te limpiaste los zapatos. Te grité, porque dejaste caer algo al suelo.

Durante el desayuno te llamé la atención también. Volcaste las cosas. Tragaste la comida sin ningún cuidado. Pusiste los codos sobre la mesa. Untaste demasiada mantequilla en el pan. Y cuando te ibas a jugar y yo salía a tomar el coche, te volviste y me saludaste con la mano y me dijiste: " ¡Adiós, papacito! "; y yo fruncí el ceño y te respondí: " ¡ Ten erguidos esos hombros!".

Al caer la tarde todo empezó de nuevo. Al acercarme a casa te ví de rodillas jugando. Tenías agujeros en los pantalones. Te humillé ante tus amiguitos al hacerte marchar a casa delante de mi: ¡Los pantalones son caros y si tuvieras que comprarlos tu, serías más cuidadoso!. Pensar hijo, que un padre diga eso.

¿Recuerdas, más tarde, cuando yo leía en la biblioteca y entraste tímidamente, con una mirada de perseguido? Cuando levanté la vista, impaciente por la interrupción, titubeaste en la puerta. ¿Qué quieres ahora?, te dije bruscamente.

"Nada", respondiste, pero te lanzaste en tempestuosa carrera y me echaste los brazos al cuello y me besaste, y tus bracitos me apretaron con un cariño que Dios había hecho florecer en tu corazón y que ni aún el descuido ajeno pudo extinguir. Y luego te fuiste a dormir con pasitos ruidosos en la escalera.

Bien hijo; poco después fue cuando se me cayó el libro en el regazo y entró en mi un terrible temor: ¿qué estaba haciendo en mi la costumbre? La costumbre de encontrar defectos, de reprender. Esta era mi recompensa a ti por ser un niño. No era que yo no te amara, era que esperaba demasiado de ti. Te medía según la vara de mis años maduros.

¡Y hay tanto de bueno y de bello y de recto en tu carácter!. Tu corazón es grande como el sol que nace entre las colinas. Así lo demostraste esta noche. Nada más que eso importa esta noche, hijo. He llegado hasta tu cama en la oscuridad y me he arrodillado lleno de vergüenza.

Es una pobre confesión. Se que no comprenderías estas cosas si te las dijera cuando estas despierto, pero mañana seré un verdadero papá. Seré tu compañero, sufriré cuando sufras y reiré cuando rías. Me morderé la lengua cuando vaya a pronunciar palabras impacientes. No haré mas que decirme, como si fuera un ritual: " No es mas que un niño, un niño pequeñito ".

Temo haberte imaginado hombre. Pero al verte ahora, hijo, acurrucado, fatigado, veo que eres un bebé todavía. Ayer estabas en los brazos de tu madre, con la cabeza en su hombro. He pedido demasiado, demasiado.

W. Livingston Larned

OBJETIVO

Identificar los componentes del heridas emocionales en l@s niñ emocional de ser padres.

III.1 EL MALTRATO EMOCIONAL

El maltrato emocional o psi tes. Algunos autores (Barudy, 19 entre los componentes los siguien de palabras que lo humillan, lo d relacional caracterizado por gest corrupción.

Este tipo de maltrato infantil t carácter invisible. En efecto, el da proporcional a su invisibilidad por q reconocerse como tal, y por otra pa sas debido a la ausencia de huell 1998). A diferencia de lo que se e variedad es indispensable mezclar situaciones que conducen o compo 1993).

Los autores Arruabarrena & De *"La hostilidad verbal crónica en for abandono, y constante bloqueo de l evitación hasta el encierro o confina del grupo familiar".*

En la misma línea, Cárdenas, Z

- **Activa**, que humilla y degrada ranza, inseguridad, y baja auto agradables.
- **Pasiva**, es el desamor, la indi

OBJETIVO

Identificar los componentes del Maltrato Emocional que son causa de las heridas emocionales en l@s niñ@s y conocer cual la connotación del estilo emocional de ser padres.

III.1 EL MALTRATO EMOCIONAL

El maltrato emocional o psicológico, comprende diferentes componentes. Algunos autores (Barudy, 1998; Martínez & De Paúl, 1993), mencionan entre los componentes los siguientes elementos: el niño es agredido a través de palabras que lo humillan, lo denigran o lo rechazan, o por un ambiente relacional caracterizado por gestos insistentes que comunican confusión y/o corrupción.

Este tipo de maltrato infantil tiene indicadores y secuelas psicosociales de carácter invisible. En efecto, el daño provocado por la violencia psicológica es proporcional a su invisibilidad por que, por una parte, es muy difícil para la víctima reconocerse como tal, y por otra parte, las posibilidades de detección son escasas debido a la ausencia de huellas directas sobre el cuerpo del niño (Barudy, 1998). A diferencia de lo que se expresa en los otros tipos de maltrato, en esta variedad es indispensable mezclar las propias manifestaciones del niño con las situaciones que conducen o comporten maltrato emocional (Martínez & De Paúl, 1993).

Los autores Arruabarrena & De Paúl (1997) definen este tipo de maltrato como: *"La hostilidad verbal crónica en forma de insulto, desprecio, crítica o amenaza de abandono, y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles (desde la evitación hasta el encierro o confinamiento) por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar".*

En la misma línea, Cárdenas, Z. J. (1998), describe dos modalidades:

- **Activa**, que humilla y degrada al niño produciéndole sentimientos de desesperanza, inseguridad, y baja autoestima, manifestada por insultos o apodos desagradables.
- **Pasiva**, es el desamor, la indiferencia o rechazo implícito, el desinterés por el

niño, ésta puede, en los primeros días de vida provocar hasta la muerte por una patología llamada depresión anaclítica[1].

Está relacionado con los niños que mienten, que roban, que tienen baja autoestima, desadaptación emocional, dependencia, bajo rendimiento, depresión, fracaso en prosperar, agresión, homicidio, suicidio, tanto como problemas psicológicos más tarde en la vida, y también puede tener parte en los desórdenes del aprendizaje (Hart & Brassard, 1987; citado en: Papalia D. & Wendkos S., 1993 Pág. 304).

III.1.1 INDICADORES DEL MALTRATO EMOCIONAL

Garbarino, J. (1986, citado en Arruabarrena & De Paúl, 1997), propone cuatro tipos de indicadores comportamentales de los Padres con características diferentes en función de la edad del niño:

a) RECHAZO

En general, implica conductas que comunican o constituyen abandono. Hasta los dos años se expresaría en el rechazo a la formación de una relación primaria y en el rechazo a las iniciativas espontáneas del niño y a sus iniciativas primarias de apego. De los dos a los cuatro años, se expresaría a través de la exclusión activa del niño de las actividades familiares. En la edad escolar, el maltrato emocional se encontraría en la inducción constante en el niño de una valoración negativa de sí mismo.

b) ATERRORIZAR

Se refiere a situaciones en las que se amenaza al niño con un castigo extremo o con un vago pero siniestro que intenta crear en él un miedo intenso. También se puede aterrorizar creando en él unas expectativas exageradas con amenaza de castigo por no alcanzarlas. Hasta los dos años se podría producir, por ejemplo, con la ruptura consistente y deliberada de la tolerancia del niño a los cambios y los nuevos estímulos. Hasta los cuatro años, se expresaría con la utilización de gestos

[1] *La depresión anaclítica se refiere al síndrome que muestran los niños en el primer año de vida si se les priva de las atenciones de una figura maternal adecuada. Anaclítico significa "apoyarse", y es un término psicoanalítico que denota la dependencia de un niño con respecto a su madre, para su sensación de bienestar. Hay una fase inicial de protesta, caracterizada por lloros y forcejeo intenso. Si continua este estado de deprivación el niño cae lentamente en la fase de desesperanza. En los hospitales infantiles, el estado de más tranquilidad, por lo común se interpreta erróneamente, como una disminución del malestar. En realidad es un estado de duelo. (Kaplan, H. I. & Sadock, B. J., 1987;174)*

y palabras exageradas que trata
la edad escolar, se manifestaría
dictorias, en la crítica constante,
etc.

c) AISLAMIENTO

Se refiere a todos los co
oportunidades para establecer re
ría en la negación de la posibili
Hasta los cuatro años, se traducir
quier contacto social. En la edad
que el niño no pueda tener relaci

d) IGNORAR

Se refiere a aquellas situa
nibilidad del padre/madre para e
responder a cualquier conducta de
en función de su estado evolutivo.

En cualquiera de los tipos
emocional sólo se señalará si se d
nea:

- El comportamiento señalado se
- Su presencia es claramente per

Mientras la negligencia emoc
resultado paradójico a partir del a
humillaciones y las amenazas cru
que soportan estos abusos se vue
rodean, lo que equivale a una vig
una amenaza. Esta preocupación
típica de niños que han soportado
fren los intensos altibajos emociona
fronterizo de la personalidad". Muc
lo que sienten quienes los rodean,
abusos emocionales durante la infa

y palabras exageradas que tratan de intimidar, amenazar y castigar al niño. Durante la edad escolar, se manifestaría en la exigencia de respuestas a demandas contradictorias, en la crítica constante, en el cambio frecuente de roles de padres e hijos, etc.

c) AISLAMIENTO

Se refiere a todos los comportamientos que tienden a privar al niño de las oportunidades para establecer relaciones sociales. Hasta los dos años, se expresaría en la negación de la posibilidad de interactuar con los padres u otros adultos. Hasta los cuatro años, se traduciría en una enseñanza activa de la evitación de cualquier contacto social. En la edad escolar, se centraría en cualquier intento activo de que el niño no pueda tener relaciones normales con sus compañeros.

d) IGNORAR

Se refiere a aquellas situaciones en las que hay una ausencia total de disponibilidad del padre/madre para el niño. Se muestran inaccesibles e incapaces de responder a cualquier conducta del mismo. Tales conductas del niño serán diferentes en función de su estado evolutivo.

En cualquiera de los tipos de conducta expuestos, la presencia de maltrato emocional sólo se señalará si se dan los siguientes dos requisitos de manera simultánea:

- El comportamiento señalado se debe presentar de manera reiterada y continua.
- Su presencia es claramente perceptible

Mientras la negligencia emocional parece entorpecer la empatía, se produce un resultado paradójico a partir del abuso emocional intenso y sostenido, incluidas las humillaciones y las amenazas crueles y sádicas y la simple mezquindad. Los niños que soportan estos abusos se vuelven hiperalertas a las emociones de quienes los rodean, lo que equivale a una vigilancia postraumáticas ante indicios que señalan una amenaza. Esta preocupación obsesiva por los sentimientos de los demás es típica de niños que han soportado abusos psicológicos y que en la edad adulta sufren los intensos altibajos emocionales que a veces se diagnostican como "trastorno fronterizo de la personalidad". Muchas de estas personas tienen talento para percibir lo que sienten quienes los rodean, y es bastante común que informen haber sufrido abusos emocionales durante la infancia. (Goleman, Daniel., Op. Cit.

III.1.2 UN MODELO TEORICO EXPLICATIVO: ECOSISTEMICO

La escasa cantidad de investigación desarrollada específicamente para las situaciones de maltrato emocional hace que para el libro se considere el modelo ecosistémico de explicación del maltrato infantil[2].

La integración, en cada caso concreto, de variables de diferentes niveles ecológicos se considera como el aspecto esencial de la explicación del maltrato infantil en general.

a) NIVEL MACROSISTEMICO

Se incluirían esencialmente tres tipos de variables: las de tipo socioeconómico, las de tipo estructural y las de tipo cultural. Entre las primeras se incluyen todas aquellas cuestiones relacionadas con los recursos económicos de una sociedad, la distribución de los mismos, las crisis económicas y las tasas de desempleo, etc. Las variables de tipo estructural se relacionan con aquellos aspectos de organización y funcionamiento concreto de una sociedad o colectivo que afectan a las posibilidades de cada individuo de acceder a los recursos de asistencia y de ser protegido por un entramado de normas y recursos en momentos de necesidad o crisis. El tercer tipo de variables se relaciona con las actitudes y valores predominantes en cada grupo social y en cada momento histórico sobre aspectos de la forma de educar a los niños, de satisfacer sus necesidades, de comprender el papel de cada miembro de la familia, etc.

b) NIVEL EXOSISTEMICO

Se incluyen todos aquellos aspectos que rodean al individuo y la familia y que los afecta de manera directa. Se incluyen dos grandes bloques de variables: las relaciones sociales y el ámbito laboral. Con respecto a esta última, el aspecto más estudiado ha sido el relativo al desempleo. La mayoría de las revisiones realizadas coinciden en señalar que, en las muestras de familias detectadas como maltratantes, cerca de la mitad habían experimentado una situación de desempleo. Esta variable explicaría situaciones de maltrato o abandono por las frustraciones derivadas de la ausencia de recursos económicos y por su efecto en la autoestima del sujeto. Con respecto a las relaciones sociales, se supone que la ausencia de apoyo social y el aislamiento con respecto a los sistemas de apoyo provoca una reducción de la tolerancia al estrés que

[2] *De acuerdo con Mariátegui (1978), la ecología aplicada al campo social y al estudio de la conducta se sustenta tanto en el conocimiento ecológico general cuanto en la teoría general de los sistemas. Esto es particularmente evidente en nociones tales como la de ecosistema, que designa la interrelación armónica de un medio abiótico y el conjunto biótico, y que pueden concebirse como un sistema supraordinado a los sitemas "organismo" y "ambiente". (Vidal, G. & Alarcón, R., 1986, Pág. 97)*

dificulta al afrontar de manera com
hijos.

c) NIVEL MICROSISTEMICO

Se estudian todas aquellas
de los miembros de la familia nuc
cas de la composición familiar.

Se incluyen en este nivel tanto
de cada uno de los padres como la
importancia el estudio de la interacc
con los hijos serían el sustrato sobre
maltrato. Determinados atributos de
síntomas depresivos, alteraciones d
rital, violencia de la pareja), en
comportamentales de los hijos, se e

Por último, en el modelo ec
propia historia de crianza de los p
de cuidado y atención recibidos en
capacidad para cuidar, atender y e

En la misma línea De Paúl, J.
del maltrato infantil encontrados en
dos en la siguiente tabla:

dificulta al afrontar de manera competentes la interacción cotidiana y el cuidado de los hijos.

c) NIVEL MICROSISTEMICO

Se estudian todas aquellas variables que implican comportamientos concretos de los miembros de la familia nuclear, así como el efecto de las propias características de la composición familiar.

Se incluyen en este nivel tanto las características psicológicos y comportamentales de cada uno de los padres como la de los hijos. Dentro de este nivel adquiere especial importancia el estudio de la interacción entre ambos padres y la interacción de los padres con los hijos serían el sustrato sobre el que se irían instalando las posibles situaciones de maltrato. Determinados atributos de los padres (capacidad empática, tolerancia al estrés, síntomas depresivos, alteraciones de personalidad, etc.) y de su relación (desajuste marital, violencia de la pareja), en interacción con variables temperamentales y comportamentales de los hijos, se entienden como los desencadenantes del maltrato.

Por último, en el modelo ecosistémico se incluyen las variables relativas a la propia historia de crianza de los padres. La relación con los propios padres y el tipo de cuidado y atención recibidos en su infancia estarían condicionados o explicando la capacidad para cuidar, atender y educar adecuadamente a los propios hijos.

En la misma línea De Paúl, J. (1988), propone una síntesis de procesos causales del maltrato infantil encontrados en diversas investigaciones, los cuales son integrados en la siguiente tabla:

TABLA III.1

MODELO INTEGRADOR DE LOS CAUSALES DEL MALTRATO INFANTIL

<table>
<tr><th>DESARROLLO ONTOGENÉTICO</th><th colspan="2">MICROSISTEMA</th><th>EXOSISTEMA</th><th>MACROSISTEMA</th></tr>
<tr><td rowspan="4">- Historia de malos tratos
- Historia de desatención severa
- Ausencia de experiencia en el cuidado del niño Ignorancia sobre las características evolutivas del niño y sus necesidades
- Historia de desarmonía y ruptura familiar</td><td>PADRE
MADRE</td><td>1.Problemas psicopatológicos, depresión, alcoholismo, drogodependencias.
2.Falta de capacidad empática
3.Poca tolerancia al estrés
4.Estrategias de coping inadecuadas</td><td rowspan="4">TRABAJO
1.Desempleo falta de dinero, destronamiento, autoestima, estrés marital
2.Insatisfacción laboral
3.Tensión en el trabajo</td><td rowspan="4">1.Crisis económica o energética
2. Alta movilidad social
3.Actitud hacia la violencia
4.Actitud hacia el castigo físico en la educación
5.Actitud hacia la infancia
6.Actitud hacia la familia, la mujer, la paternidad, maternidad</td></tr>
<tr><td>NIÑO</td><td>- Prematuro
- Bajo peso al nacer
- Poco responsivo, apático
- Temperamento difícil
- Hiperactivo</td></tr>
<tr><td colspan="2">INTERACCIÓN MADRE-PADRE-NIÑO
- Dasadaptada
- Ciclo ascendente de conflicto y agresión</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONFLICTO MARITAL
Desajuste en la relación
Estrés permanente
Violencia y agresión</td></tr>
<tr><td colspan="2">Nº de miembros en la familia</td><td>VECINDAD
1. Aislamiento
2. Falta de soporte social</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Hijos no deseados</td><td>CLASE SOCIAL</td></tr>
</table>

Fuente: de Paúl, O., J. "Maltrato y abandono en la infancia", Edit. Martínez Roca, 1988, Pág. 37.

Como podemos observar, est
no nos podemos limitar a una sola c
diferentes aspectos relacionados con
nal, su microsistema (características
social y vecindad) y su macrosistem

III.1.2.1 UNA ESCUELA EMO

"La familia es nuestra prime
Daniel Goleman, autor de La Intelig
detalles la investigación científica q
En esta caldera aprendemos com
los demás reaccionan a nuestros
que alternativas tenemos; a interpr
emocional no sólo opera a través
mente a los niños, sino también e
propios sentimientos y a los que se
dotados maestros emocionales, ot

Los estudios realizados por
padres tratan a sus hijos – ya sea c
con indiferencia o cariño, etc. – tien
emocional del hijo. Las formas en
cos – además de sus tratos directo
hijos, que son alumnos astutos y si
sutiles que se producen en la fami

Estudios recientes (Gottman
sienten respetados y valorados en
tienen más amistades y viven vid
padres tienen un rol muy importan
dores de sus propios hijos.

III.1.2.2 ESTILO EMOCIONAL

Carole Hooven & John G
de investigación, de la Universidad
las interacciones que se producen
trataban a sus hijos, descubrieron q
desde el punto de vista emocional
de ayudar a sus hijos en sus altiba

Como podemos observar, este autor, desde una perspectiva ecológica, propone que no nos podemos limitar a una sola causa del maltrato infantil, sino que debemos contemplar diferentes aspectos relacionados con el desarrollo del individuo en cuanto a su historia personal, su microsistema (características y relaciones familiares), su exosistema (trabajo, clase social y vecindad) y su macrosistema considerando las características culturales.

III.1.2.1 UNA ESCUELA EMOCIONAL: LA FAMILIA

"La familia es nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional", escribe Daniel Goleman, autor de La Inteligencia Emocional, (1997), un libro que describe con detalles la investigación científica que permite una mayor comprensión de este campo. En esta caldera aprendemos como sentimos con respecto a nosotros mismos y cómo los demás reaccionan a nuestros sentimientos; a pensar sobre estos sentimientos y que alternativas tenemos; a interpretar y expresar esperanzas y temores. Esta escuela emocional no sólo opera a través de las cosas que los padres dicen o hacen directamente a los niños, sino también en los modelos que ofrecen para enfrentarse a sus propios sentimientos y a los que se producen entre marido y mujer. Algunos padres son dotados maestros emocionales, otros son desastrosos (Pág. 224).

Los estudios realizados por Goleman (1997) muestran que la forma en que los padres tratan a sus hijos – ya sea con una disciplina dura o una comprensión empática, con indiferencia o cariño, etc. – tiene consecuencias profundas y duraderas en la vida emocional del hijo. Las formas en que una pareja lidia con los sentimientos recíprocos – además de sus tratos directos con el niño – imparten poderosas lecciones a los hijos, que son alumnos astutos y sintonizados con los intercambios emocionales más sutiles que se producen en la familia.

Estudios recientes (Gottman & DeClaire, 1997), revelan que los niños que se sienten respetados y valorados en sus familias, se desempeñan mejor en la escuela, tienen más amistades y viven vidas mas saludables y satisfactorias. En efecto los padres tienen un rol muy importante, por que ellos se constituyen en mejores educadores de sus propios hijos.

III.1.2.2 ESTILO EMOCIONAL DE LOS PADRES

Carole Hooven & John Gottman (citado en Goleman, D.,1997) y un equipo de investigación, de la Universidad de Washinton, llevaron a cabo un microanálisis de las interacciones que se producen en las parejas sobre la forma en que los esposos trataban a sus hijos, descubrieron que las parejas más competentes en el matrimonio desde el punto de vista emocional eran también las más eficaces cuando se trataba de ayudar a sus hijos en sus altibajos emocionales.

Las familias fueron observadas por primera vez cuando uno de los hijos tenia sólo cinco años de edad, y nuevamente cuando el niño había llegado a los nueve años. Además de observar a los padres mientras hablaban entre ellos, el equipo de investigación también observó a las familias, mientras el padre o la madre intentaban enseñar a su hijo cómo operar un nuevo vídeo juego, una interacción aparentemente inofensivo, pero bastante reveladora de las emociones que suelen producirse entre padres e hijos.

Algunas madres y padres, mostraban una actitud autoritaria, perdían la paciencia ante la ineptitud de sus hijos, le levantaban la voz disgustados o exasperados, algunos incluso calificaban a su hijo de "estúpido"; eran presa de las mismas tendencias hacia el desdén y el disgusto que corroen un matrimonio. Otros, eran pacientes con los errores de su hijo y lo ayudaban a resolver el juego por sus propios medios en lugar de imponerle su voluntad. La sesión de vídeo juego resulto un barómetro sorprendentemente poderosos del estilo emocional de los padres. (Goleman, D. 1997)

Con los resultados de investigaciones posteriores y similares a la anterior John Gottman (Gottman John & Joan DeClaire 1997), afirman que entre los padres que no forman a sus hijos en el campo de la inteligencia emocional[3], han identificado tres tipos:

a) PADRES DESDEÑOSOS

Estos padres son típicamente los que desatienden, ignoran o trivializan las emociones negativas de sus hijos.

Cerrar la puerta a los sentimientos negativos es una pauta de conducta que muchos padres desdeñosos aprendieron en la niñez. Les gustaría estar más cerca de sus hijos, escuchar sus problemas y ayudarlo a resolver, pero tienen poca práctica en hablar de temas del corazón. Por consiguiente, pocas veces inicia estas conversaciones, sus hijos, al percibir la incomodidad de su padre, tampoco están dispuestos a plantear estos temas.

Los padres desdeñosos suelen valorar más las sonrisas y el humor que los estados de ánimo más sombríos, muchos se convierten en expertos en minimizar las emociones negativas de sus hijos. Pueden intentar hacer cosquillas a un niño triste, por ejemplo, o mofarse de los sentimientos negativos de un niño enojado.

[3] *Aquí llamamos inteligencia emocional; a una parte de la inteligencia social que concierne a la habilidad de comprender los sentimientos propios, conocer los ajenos y utilizarlos para guiar nuestros pensamientos y nuestros actos. En la misma línea Goleman (1997), sostiene que son habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los transtornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanzas. (Goleman, Daniel, 1997, Págs. 16 y 54)*

Estos padres racionalizan ést
paciones de los niños relacionados
pañeros de juego son "insignificant
blemas adultos relacionados con la
etc. Además, señalan, que los niño

Algunos padres desdeñosos
hijos por miedo de que, al caer en l
trol". Cuando eran niños estos padr
lar sus propias emociones. Por co
temen deslizarse en una depresión
nen miedo de perder los estribos y

b) PADRES DESAPROBADORE

Los padres que tienen este es
tras de sentimientos negativos por
garlos por expresar las emociones.

En lugar de tratar de compr
desaprobadores tienden a centrarse
niña patea el piso de ira, por ejemplo
ción desagradable y desafiante sin s
niña. Un padre podría reprender a s
acuesta sin siquiera abordar el tema
temor a la oscuridad.

Algunos padres reprenden o c
nales a fin de "endurecerlos". Los niñ
mente vulnerables a ese tipo de trata
que creen que este es un mundo du
"llorones".

Los hijos de los padres desde
tienen mucho en común. Al escuch
inapropiados o inválidos, crecen creyé
mismos por la forma en que sienten
para aprender a regular sus propias

La ironía trágica es que los pa
nes de sus hijos suelen hacerlo por
hijos. Con la excusa de criar a hombr

Estos padres racionalizan ésta indiferencia con la creencia de que las preocupaciones de los niños relacionados con juguetes rotos o las relaciones con los compañeros de juego son "insignificantes", en especial cuando se las compara con problemas adultos relacionados con la pérdida del trabajo, la solvencia del matrimonio, etc. Además, señalan, que los niños pueden ser irracionales.

Algunos padres desdeñosos parecen negar o ignorar las emociones de sus hijos por miedo de que, al caer en las emociones, se "pierde inevitablemente el control". Cuando eran niños estos padres pueden haber recibido poca ayuda para regular sus propias emociones. Por consiguiente, de adultos, cuando sienten tristeza, temen deslizarse en una depresión infinita. O bien, cuando se sienten enojados, tienen miedo de perder los estribos y lastimar a alguien.

b) PADRES DESAPROBADORES

Los padres que tienen este estilo se muestran **críticos** respecto de las muestras de sentimientos negativos por parte de sus hijos y pueden reprenderlos o castigarlos por expresar las emociones.

En lugar de tratar de comprender las emociones de un niño, los padres desaprobadores tienden a centrarse en la conducta que rodea las emociones. Si una niña patea el piso de ira, por ejemplo, su madre puede darle una paliza por su exhibición desagradable y desafiante sin siquiera reconocer qué fue lo que enojó tanto a la niña. Un padre podría reprender a su hijo por su hábito molesto de llorar cuando se acuesta sin siquiera abordar el tema de las lágrimas de su hijo y su conexión con su temor a la oscuridad.

Algunos padres reprenden o castigan a sus hijos por sus exhibiciones emocionales a fin de "endurecerlos". Los niños que muestran miedo o tristeza son particularmente vulnerables a ese tipo de tratamiento por parte de los padres desaprobadores que creen que este es un mundo duro y es mejor que sus hijos aprendan a no ser "llorones".

Los hijos de los padres desdeñosos y de los padres desaprobadores también tienen mucho en común. Al escuchar una y otra vez que sus sentimientos son inapropiados o inválidos, crecen creyendo que hay algo que no está bien dentro de sí mismos por la forma en que sienten. Su autoestima sufre. Tienen más dificultades para aprender a regular sus propias emociones y resolver sus propios problemas.

La ironía trágica es que los padres que desdeñan o desaprueban las emociones de sus hijos suelen hacerlo por sentir la mayor de las preocupaciones por sus hijos. Con la excusa de criar a hombres duros, castigan a sus hijos por expresar sus

miedos o penas. Con la excusa de criar a mujeres de buen corazón, alientan a sus hijas a tragar su ira y ofrecer la otra mejilla. Pero al final, todos estas estrategias producen el efecto contrario, por que los niños a las cuales no se da la oportunidad de experimentar sus emociones y enfrentarlos con efectividad, crecen sin preparación para hacer frente a los desafíos de la vida.

c) PADRES PERMISIVOS

Estos padres aceptan las emociones de sus hijos y empatizan con ellas, pero no ofrecen una guía ni ponen límites a la conducta de sus hijos.

Dichos padres tienen una filosofía de no intervención respecto de los sentimientos de sus hijos. Tienden a considerar la ira y la tristeza como una liberación de presión: si uno deja que sus hijos expresen emociones, su tarea como padre ya está cumplida.

Un niño enojado se vuelve agresivo y hiere a otros con sus palabras o acciones. Un niño triste llora desconsoladamente sin saber cómo calmarse o consolarse a sí mismo. Aunque esta expresión negativa podría resultar aceptable para el padre, para el niño pequeño que tiene mucho menos experiencia vital, puede resultar atemorizante, como si ingresara en un agujero negro de emoción dolorosa sin saber cómo escapar.

La ironía es clara. Con su actitud de aceptación total, los padres permisivos pretenden darles a sus hijos todas las oportunidades para alcanzar la felicidad. Pero dado que no logran ofrecer a sus hijos una guía para poder manejar las emociones difíciles, sus niños terminan en una posición muy similar a la de los hijos de los padres desaprobadores y desdeñosos: con una falta de inteligencia emocional y sin preparación para el futuro.

d) PADRES DEDICADOS

Por último Gottman J. & DeClaire J. (1997), describen a los padres que aprovechan la oportunidad de un trastorno del hijo para actuar como el equivalente de un mentor o entrenador emocional y los denomina padres dedicados a la capacitación emocional[4],y se diferencian claramente de los tres anteriores estilos emocionales de ser padre.

[4] *Las respuestas de los padres a sus hijos, que forman parte del proceso de capacitación emocional, que descubrieron John Gottman y su equipo de investigación, sobre interacciones satisfactoria entre padrs e hijos. Consta de cinco pasos. Los padres:*

1. *Toman conciencia de la emoción de su hijo;*
2. *Reconocen la emoción como una opotunidad para la intimidad y enseñanza;*
3. *Escuchan con empatía, convalidando los sentimientos del niño;*
4. *Ayudan al niño a encontrar las palabras para calificar la emoción que está sintiendo, y*
5. *Fijan límites mientras exploran las estrategias para resolver el probleman inmediato. (Gottman J. & DeClaire J., 1997, Pág. 25.*

De alguna manera, los padres
tan diferentes de los permisivos. Ami
nal los sentimientos de sus hijos. Nin
los sentimientos de sus hijos. Tampo
su expresión emocional.

Sin embargo, existen diferenci
tido de que los padres dedicados a l
niños a través del mundo de las em
límites respecto a la conducta inapro
mientos, a descubrir salidas adecua

Los padres dedicados, fijan lím
no cualquier conducta. Por consiguie
dicarse así mismos, a los demás o
padres dedicados pongan rápidamen
a sus hijos hacia una actividad o mo

La capacitación emocional fun
que se basan en lograr que los niños
la mala conducta.

Goleman, D. (1997), destaca d
cional, ventajas de tipo social: estos
pares y confían en sí mismos, y sus
te. Sus padres, lo mismo que sus ma
de conducta, como la brusquedad o
cognitivos; estos niños pueden pres
eficaces. (Pág. 226)

III.1.2.3 PREADOLESCENTES: VU

Los niños preadolescentes, se
relacionan más con otra gente, partic
de la interacción con otros niños, hac
tudes, valores y habilidades, pero l
(Papalia, D. & Wendkos) . Y más aún

Gottman, J. (1997) y su equipo
excesiva, comentarios humillantes o
comunicación entre padres e hijos y

De alguna manera, los padres dedicados a la capacitación emocional no son tan diferentes de los permisivos. Ambos grupos parecen aceptar en forma incondicional los sentimientos de sus hijos. Ninguno de los dos grupos trata de ignorar o negar los sentimientos de sus hijos. Tampoco minimizan ni ridiculizan a sus hijos debido a su expresión emocional.

Sin embargo, existen diferencias significativas entre los dos grupos, en el sentido de que los padres dedicados a la capacitación emocional sirven de guía para los niños a través del mundo de las emociones. Van más allá de la aceptación fijando límites respecto a la conducta inapropiada y enseñan a sus hijos a regular sus sentimientos, a descubrir salidas adecuadas y a resolver problemas.

Los padres dedicados, fijan límites, pueden aceptar todos los sentimientos pero no cualquier conducta. Por consiguiente, si estos niños actúan en forma tal de perjudicarse así mismos, a los demás o a sus relaciones con otros, es probable que los padres dedicados pongan rápidamente fin a la conducta ofensiva y vuelven a orientar a sus hijos hacia una actividad o modo de expresión menos perjudicial.

La capacitación emocional funciona bien junto a formas positivas de disciplina que se basan en lograr que los niños comprendan con claridad las consecuencias de la mala conducta.

Goleman, D. (1997), destaca de los padres dedicados a la capacitación emocional, ventajas de tipo social: estos niños son más populares y caen mejor a sus pares y confían en sí mismos, y sus maestros los consideran más hábiles socialmente. Sus padres, lo mismo que sus maestros, consideran que tienen menos problemas de conducta, como la brusquedad o la agresividad. Finalmente, los beneficios son cognitivos; estos niños pueden prestar más atención y por lo tanto son alumnos más eficaces. (Pág. 226)

III.1.2.3 PREADOLESCENTES: VULNERABLES AL MALTRATO EMOCIONAL

Los niños preadolescentes, se vuelven más independientes de sus padres y se relacionan más con otra gente, particularmente con el grupo de compañeros. A través de la interacción con otros niños, hacen descubrimientos acerca de sus propias actitudes, valores y habilidades, pero la familia permanece como una influencia vital. (Papalia, D. & Wendkos) . Y más aún los padres como referente social.

Gottman, J. (1997) y su equipo de investigación, demostraron que una crítica excesiva, comentarios humillantes o burlarse de un niño, resulta destructivo para la comunicación entre padres e hijos y para el autoconcepto de los niños.

Si bien en los casos de maltrato infantil la vida del niño se encuentra amenazada o se producen importantes secuelas físicas. Sin embargo, en casi todos los casos tienen un indudable impacto en el ámbito emocional como un elemento común que perdurará a lo largo de la vida.

CAP
CU

IMAGEN CO
HABILIDADES

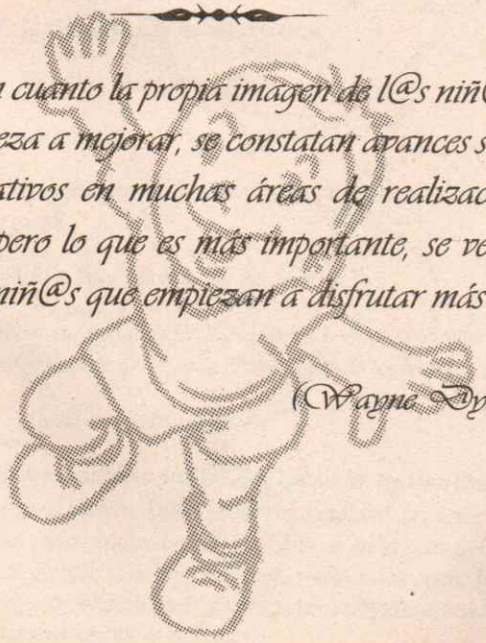
En cuanto la
empieza a mejo
nificativos en n
nes, pero lo que
l@s niñ@s que
vida.

CAPITULO CUATRO

IMAGEN CONCEPTUAL DE LAS HABILIDADES Y CARACTERÍSTICAS

En cuanto la propia imagen de l@s niñ@s empieza a mejorar, se constatan avances significativos en muchas áreas de realizaciones, pero lo que es más importante, se ve a l@s niñ@s que empiezan a disfrutar más la vida.

(Wayne Dyer)



Lo vital
Su

Patricia tenía diec
ral, y una personalidad cál
a petición de sus dos ma
platicándome en secreto q
exconvicto diez años mayor

Estaban profundam
historial de comportamient
sus antiguas novias. Ellas s
embarazado y después aban
que rompiera con él, pero s

Cuando Paty entr
mera pregunta fue simple.

- ¿Lo amas? – El

- No – Dijo en vo

- ¿Te gusta?

Una vez más mer
brado, pregunté:

- ¿Pero Paty, ent

Hubo un largo sile
de lágrimas. Entonces, des

- ¿Quién más pod

Mientras miraba a
gundos tomar mi postura.
supe que sus padres tenían
hombre rudo y brutal, sabí
muy poco, pero se daba cue
su esposa invariablemente

Lo vital de cada ser humano: Su propiea imagen

Patricia tenía dieciocho años, era bachiller, con una gran belleza natural, y una personalidad cálida y afectiva. Vino a mi consultorio, a regañadientes, a petición de sus dos mejores amigas. Ellas entraron a mi consultorio, platicándome en secreto que Patricia estaba saliendo frecuentemente con un exconvicto diez años mayor que ella.

Estaban profundamente preocupadas ya que el hombre tenía un largo historial de compartamiento antisocial, incluido el maltrato físico a algunas de sus antiguas novias. Ellas sabían de por lo menos dos muchachas a las que había embarazado y después abandonado. Le habían pedido a Patricia insistentemente que rompiera con él, pero sus súplicas no sirvieron de nada.

Cuando Paty entró, decidí interrogarla con un enfoque directo. Mi primera pregunta fue simple.

- ¿Lo amas? – Ella meneó la cabeza.

- No – Dijo en voz muy baja.

- ¿Te gusta?

Una vez más meneó la cabeza y con su mirada me decía "No". Asombrado, pregunté:

- ¿Pero Paty, entonces que haces con él?

Hubo un largo silencio. Rápidamente los ojos se le empezaron a llenar de lágrimas. Entonces, desesperanzada, encogiendo los hombros dijo:

- ¿Quién más podría quererme?

Mientras miraba a esta preciosa muchacha, me tomó unos cuantos segundos tomar mi postura. Entonces empecé a explorar su pasado. Muy pronto supe que sus padres tenían una larga historia de lucha marital. El esposo, un hombre rudo y brutal, sabía que los ataques verbales a su esposa la molestaban muy poco, pero se daba cuenta de que si atacaba verbalmente a su hija Patricia, su esposa invariablemente se enojaba.

Así que en momentos oportunos, generalmente en la cena, le hacía comentarios molestos a su hija.

- ¡Pásame la mantequilla, estúpida!. Nadie se casará con una chica tan fea como tú.

El padre se deleitaba viendo el enojo de su esposa y sus deseos de atacarlo, pero no quería darse cuanta o no le importaba que Paty creyera sus crueles comentarios. Estos destruían la mayoría de los sentimientos positivos que pudiera tener de sí misma, y la hacían sentirse muy poca cosa. ¡Y cuando una mujer joven se siente así, adivinen con qué clase de hombre sale y se casa!.

Cline Victor

OBJETIVO

Reconocer la importancia del habilidades y características de l en ese proceso.

IV.1 EL AUTOCONCEPTO

Uno de los rasgos distintivos d consciente de sí mismo. Haeussler, adquisición de la conciencia de sí, identidad que por una parte permit establecer las relaciones interperson

Quandt & Selzncik (1984) sost todas las percepciones que un indivi valer y capacidad. Para Rogers (19 mismo, admisibles a la conciencia.

Ninguna definición personal es vo o negativo. Sin duda, el punto de en el juicio de los otros, especialme portante sea una persona para el niñ afectará de manera más decisiva la mismo. Así por ejemplo, si el profesc esta opinión será altamente influyen creativo (Haeussler, I. & Milicic, N., 1

IV.1.1 EL SI MISMO

El concepto de sí mismo se va las experiencias vividas por el sujet algunas que por su intensidad o sign otros: son las experiencias positivas o cia; ellas explican en forma importan

Aunque algunos niños pueden n J., Op. Cit. Pág. 122), ninguno de ello padres identidad y tienen a creer lo

OBJETIVO

Reconocer la importancia del desarrollo de la imagen conceptual de las habilidades y características de l@s niñ@s y de la influencia del medio familiar en ese proceso.

IV.1 EL AUTOCONCEPTO

Uno de los rasgos distintivos de la naturaleza humana es la posibilidad de ser consciente de sí mismo. Haeussler, I. & Milicic, N. (1998) afirman que a través de la adquisición de la conciencia de sí, las personas construyen su identidad personal, identidad que por una parte permite diferenciarse de los otros y por otra permite establecer las relaciones interpersonales.

Quandt & Selzncik (1984) sostienen que el concepto de sí mismo se refiere a todas las percepciones que un individuo tiene de sí, con especial énfasis en su propio valer y capacidad. Para Rogers (1951) es una configuración de percepciones de sí mismo, admisibles a la conciencia.

Ninguna definición personal es neutra sino que implica un juicio de valor positivo o negativo. Sin duda, el punto de partida de la valorización personal se encuentra en el juicio de los otros, especialmente de los otros significativos. Mientras más importante sea una persona para el niño, mayor valor tendrá su opinión y, por lo tanto, afectará de manera más decisiva la percepción que el niño se vaya formando de sí mismo. Así por ejemplo, si el profesor opina que el alumno es un estudiante creativo, esta opinión será altamente influyente para que el niño se perciba a sí mismo como creativo (Haeussler, I. & Milicic, N., 1998).

IV.1.1 EL SI MISMO

El concepto de sí mismo se va formando gradualmente a través del tiempo y de las experiencias vividas por el sujeto. Según Haeussler, I. & Milicic, N. (1998) hay algunas que por su intensidad o significación tienen más valor de programación que otros: son las experiencias positivas o negativas que los adultos recuerdan de su infancia; ellas explican en forma importante lo que las personas se dicen de sí mismas.

Aunque algunos niños pueden mostrar una buena coraza (Gotman, J. & DeClaire, J., Op. Cit. Pág. 122), ninguno de ellos está hecho de teflón. Los niños buscan en sus padres identidad y tienen a creer lo que sus padres les dicen sobre ellos. Si los pa-

dres degradan o humillan a sus hijos con bromas, una critica excesiva o entrmetiéndose en sus actividades, sus hijos no confiarán en ellos. Y sin confianza, se pierde la intimidad, la capacidad de escuchar se diluye y la posibilidad de resolver juntos los problemas se toma imposible.

Por lo tanto, el **"sí mismo"** en el niño es el componente esencial en su desarrollo psicológico y en su actividad cotidiana. Al respecto Ausubel (1968, citado en Benavides, 1999) especifica tres aspectos que deben reconocerse en la evolución del yo del niño: el sí mismo y sus dos componentes: el autoconcepto y la autoestima.

El sí mismo, es la abstracción o pensamiento que se forma en el niño cuando reconoce que es una entidad separada determinada por las interacciones sociales desde temprana edad, por lo que incluye ideas (cognición), afectos (estima), respecto a uno mismo (autovaloración).

IV.1.1.1 AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA: AUTOVALORACION

Varios autores (Ausubel, 1968; Gonzáles, 1983; Rodríguez, 1985) sostienen que la autovaloración, es un conjunto preciso y generalizado del sujeto sobre sí mismo (que integra cualidades, capacidades, intereses) y que además el contenido de esta autovaloración está emocionalmente comprometido con las principales necesidades y motivos de la personalidad. Según estos autores, la autovaloración como subsistema de la personalidad es la condición interna subjetiva mas elaborada y compleja.

La autovaloración (conjunto de actitudes que una persona sostiene acerca de sí misma) en su estructura, al expresar la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, tiene dos aspectos esenciales que conforma su contenido y su dinámica, estos son el autoconcepto y la autoestima. (Benavides 1999).

- **El autoconcepto**, es el **componente cognitivo** del sistema de sí mismo (Hamecheck, 1978). Expresa las ideas, referidas a las características principales y distintivas del sí mismo, que permite formar una imagen conceptual de la persona.
- **La autoestima**, es el **componente evaluativo y afectivo** del sí mismo, asociada a la satisfacción personal y a la competencia social. Se hace manifiesta en el niño, cuando el niño emite una opinión y refleja un sentimiento sobre su propia persona (Helfity, 1983).

Benavides (1999) indica que con referencia al niño en edad escolar, el sí mismo, representa todo un **Proceso Autoconstructivo**. Así, el sentimiento de adecuación del niño para determinadas experiencias de aprendizaje se generaliza o aplica

hacia un gran número de tareas, y
la escuela, se vuelca **hacia sí mism**
Por ejemplo, si un alumno estudia
actividades van acompañados de
rables, es muy probable que desarro
de adecuación, hacia las actividad
mismos se generalizan determinan
adaptación positiva hacia la escue

El sistema de sí mismo en el
zaje, destaca Benavides (1999), q
capaz o torpe, hábil o tonto, condic
desempeño académico adecuado.
res, concluye que el "sí mismo", c
siguientes aspectos:

- Es una **abstracción** que hac
donde se desenvuelve. (Coop
- El concepto de sí mismo com
durante la niñez a medida que
lectuales, en un ambiente car
Newman, 1983)
- Es la totalidad de apreciacione
ducto particularmente de las re
relación a sus propias capacid
- Conocer el sí mismo de un niñ
que **cambia** en su capacidad
autoevaluarse, y también los p
- Es determinante **primario y e**
vista sobre sí mismo, sus prop
ción, sin excluir la de los demá

Por lo tanto, según Benavides (
mismo en el niño, como resultado d
una comparación constante entre:

- Las impresiones de sí mismo co
personas más importantes de
- Diversas **autodescripciones y**

hacia un gran número de tareas, y con el tiempo ese sentimiento referido a tareas o a la escuela, se vuelca **hacia sí mismo**, creando una imagen favorable o desfavorable. Por ejemplo, si un alumno estudia en un medio en que la mayoría de sus logros y actividades van acompañados de autoapreciaciones y apreciaciones externas favorables, es muy probable que desarrolle ideas (autoconcepto) y sentimiento (autoestima) de adecuación, hacia las actividades escolares y viceversa (Rodríguez, 1985). Los mismos se generalizan determinando un aprendizaje significativo, y una atracción y adaptación positiva hacia la escuela o tarea.

El sistema de sí mismo en el niño es un factor muy importante para su aprendizaje, destaca Benavides (1999), quién también afirma que la imagen de sentirse capaz o torpe, hábil o tonto, condiciona sus posibilidades de acción en cuanto a un desempeño académico adecuado. Este autor al hacer un análisis de diferentes autores, concluye que el "sí mismo", como variable afectiva y cognitiva responde a los siguientes aspectos:

- Es una **abstracción** que hace el niño de su mundo físico y del medio social donde se desenvuelve. (Coopersmith, 1967)
- El concepto de sí mismo como contenido, puede ser **revisado continuamente** durante la niñez a medida que se adquiere nuevas capacidades sociales e intelectuales, en un ambiente cambiante como en el contexto escolar. (Newman & Newman, 1983)
- Es la totalidad de apreciaciones y percepciones, brinda una **imagen** como producto particularmente de las reacciones de padres, maestros y compañeros en relación a sus propias capacidades. (Chadwick, 1988)
- Conocer el sí mismo de un niño, requiere una **perspectiva de desarrollo**, porque **cambia** en su capacidad de entender estos atributos, autoconocerse y autoevaluarse, y también los papeles que representa. (Benavides, 1993)
- Es determinante **primario y esencial** de su conducta que abarca el punto de vista sobre sí mismo, sus propias habilidades y el grado de su propia estimación, sin excluir la de los demás. (Rueda, 1993)

Por lo tanto, según Benavides (1999) es importante reconocer el concepto de sí mismo en el niño, como resultado de procesos cognitivos y afectivos, producto de una comparación constante entre:

- Las impresiones de sí mismo con las expresiones verbales y no verbales de las ***personas más importantes*** de su mundo personal.
- Diversas **autodescripciones y autovaloraciones** que efectúa el niño en su

medio familiar y escolar cada vez mas diferenciadas a medida que crece: *"Yo soy rápido", "Me va bien en el salón"*, etc.

- El niño desde la edad preescolar busca y construye una respuesta a la pregunta ¿quién soy yo?, la cual incluye información acerca de qué es y qué puede hacer, en referencia a los "otros" significativos de su ambiente inmediato: *"Soy bonita", "Siempre me porto bien"*.

Erickson, 1950; Panizo, 1985 (citado en Benavides, 1999) enfatizan con respecto al componente afectivo del sí mismo, **la autoestima**, que sólo cuando el individuo ha formado un concepto de sí mismo, puede desarrollar una serie de evaluaciones que corresponden a la etapa de la preadolescencia. En consecuencia, **el autoconcepto** es el **antecedente psicológico, indispensable** de la autoestima, aspecto primordial en el desarrollo de su personalidad y la construcción del sí mismo entre los niños de **seis** a los **doce** años. Por otra parte Woolfolk (1996) confirma que la **autoestima** es la evaluación de nuestro propio autoconcepto. Si las personas tienen autoconceptos positivos – si "les agrada lo que ven en sí mismos" – decimos que tiene una autoestima alta.

Al respecto, Branden, N. (1998), indica que la autoestima es la experiencia de ser aptos para la vida y para sus requerimientos. Concretamente consiste en:

1. Confianza en nuestra capacidad de pensar y de afrontar los desafíos de la vida.
2. Confianza en nuestro derecho a ser felices, el sentimiento de ser dignos, de merecer, de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y a gozar de los frutos de nuestros esfuerzos.

Por lo tanto, la importancia de la autoestima, como factor de maduración personal, obliga a no descuidarla.

IV.1.1.2 DEFINICIONES DEL AUTOCONCEPTO

La opinión que tiene un niño de sí mismo, incluye la percepción de su persona a nivel físico, en referencia a sus habilidades y a su comportamiento social. En este sentido, Alcántara (1998) afirma que el componente cognitivo indica **idea, opinión, creencias, percepciones y procesamiento de información**. Nos referimos al autoconcepto definido como opinión que se tiene de su personalidad y conducta (...) El **autoesquema** es una creencia y opinión sobre sí mismo que determina el modo en que es organizada, codificada y usada la información que nos llega sobre nosotros mismos.

Por otra parte, se puede encontrar, en la literatura que trata el tema varios intentos de definición del autoconcepto a partir del enfoque teórico de los autores. Según James, W. (1968, citado en Papalia & Wendkos, 1993) *el sí mismo del individuo es la*

suma de todo lo que puede llamar s
estados de conciencia y reconocimie

Por su parte, Rogers (1951, ci
términos **concepto de sí mismo** y a
ne como: *"...una Gestalt conceptual,*
ciones características del "yo" y las
diversos aspectos de la vida, junto c

Las características principales
1981, Págs. 125-126), tal como apare

A) ES CONSCIENTE

Solo incluye aquellas **experienc**
bolizadas en la conciencia. Las exper
mo. Las necesidades de brindar una
medición, parecen constituir una de l
concebir el self (sí mismo) en términ

B) ES UNA GESTALT O CONFIGU

En cuanto tal se rige por las leye
totalidad organizada sirve para exp
mientos o actitudes hacia sí mism
tor, el concepto de **sí mismo** es de n

C) CONTIENE PRINCIPALMENTE

Así como también **valores o ideale**
didos por la noción influyen, los trabajos
ción operativa de la aceptación de sí mis

Sin embargo, tratando de encon
características del estudio se ha cons
(1990) debido a que vincula a este co
aspiraciones, motivos y obligaciones. E
re a las ideas o creencias de un indivi
nes y habilidades, limitaciones y capac
complementada por otro autor (Benav
juicio, un **autoconocimiento** o sentido
qué ha sido y qué ha hecho, guía su co

suma de todo lo que puede llamar suyo, incluyendo su cuerpo, familia, posesiones, estados de conciencia y reconocimiento social.

Por su parte, Rogers (1951, citado en Hall, C. & Lindzey, G., 1975), utiliza los términos **concepto de sí mismo** y **autoconcepto** de modo intercambiable. Y la define como: *"...una Gestalt conceptual, organizada y coherente, compuesta de percepciones características del "yo" y las percepciones de las relaciones con otros y con diversos aspectos de la vida, junto con los valores vinculados a esas percepciones"*.

Las características principales de éste self fenoménico (Gondra, Rezola, José, 1981, Págs. 125-126), tal como aparece en la definición rogeriana son los siguientes:

A) ES CONSCIENTE

Solo incluye aquellas **experiencias o percepciones conscientes**, es decir simbolizadas en la conciencia. Las experiencias inconscientes quedan excluidas del mismo. Las necesidades de brindar una definición operativa, y por tanto susceptible de medición, parecen constituir una de las principales razones que le llevan a Rogers a concebir el self (sí mismo) en términos conscientes.

B) ES UNA GESTALT O CONFIGURACIÓN ORGANIZADA

En cuanto tal se rige por las leyes de los campos perceptuales. Este carácter de **totalidad organizada sirve para explicar las grandes fluctuaciones en los sentimientos o actitudes hacia sí mismo** observadas en los pacientes. Según este autor, el concepto de **sí mismo** es de naturaleza configuracional.

C) CONTIENE PRINCIPALMENTE PERCEPCIONES DE UNO MISMO

Así como también **valores o ideales**. En esta enumeración de los elementos comprendidos por la noción influyen, los trabajos de investigación, en los cuales se ofrece una definición operativa de la aceptación de sí mismo que influyen las normas o valores de la persona.

Sin embargo, tratando de encontrar una definición adecuada y acorde con las características del estudio se ha considerado la definición que plantea Branden, N. (1990) debido a que vincula a este concepto diversas actitudes evaluativas, valores, aspiraciones, motivos y obligaciones. Este autor afirma que: *" el autoconcepto se refiere a las ideas o creencias de un individuo sobre sus rasgos y características, obligaciones y habilidades, limitaciones y capacidades (reales o imaginarias)"*. Esta definición es complementada por otro autor (Benavides, 1999) que define esta variable como un juicio, un **autoconocimiento** o sentido de sí mismo que permite al niño saber qué es, qué ha sido y qué ha hecho, guía su conducta, permitiendo progresivamente a:

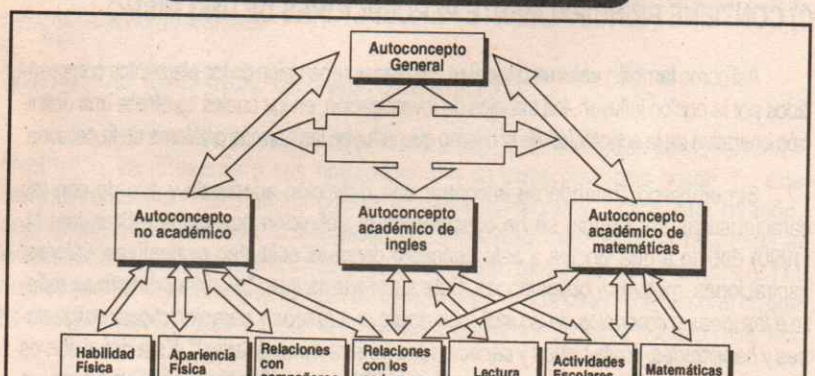
- **Entenderse**, a sí mismo.
- **Controlar y regular**, su comportamiento para sus actividades diarias.
- **Lograr**, una imagen conceptual de su personalidad.
- **Conocer y aceptar**, a los demás y socializarse.

IV.1.1.3 ESTRUCTURA DEL AUTOCONCEPTO

El método que se utiliza para explicar la estructura del autoconcepto es el procesamiento de información (una rama de la psicología cognitiva). El cuál ve al autoconcepto como un esquema, que organiza y guía el procesamiento de la información sobre nosotros mismos (Markus & Nurius, 1984, citado en: Papalia & Wendkos, 1993). Al respecto Woolfolk, A. (1996) al hacer un análisis de diferentes investigaciones realizados en Estados Unidos, afirma que, el desarrollo del autoconcepto del niño escolar recibe la influencia de los padres y otros miembros de la familia en los primeros años, y de amigos, compañeros de escuela y profesores conforme el niño crece.Alrededor de los siete años de edad, los niños tienden a verse a sí mismos en términos globales (si tienen un autoconcepto positivo suponen que son buenos en todas las áreas del desempeño). Pero al madurar, las perspectivas que los niños tienen de sí mismo adquieren una mayor diferenciación; es decir entran en acción múltiples conceptos del yo. En la misma línea, Marsh, H. & Shavelson, R. (1985, citado en Woolfolk, A.,1996) representan la estructura del autoconcepto de la siguiente manera:

FIGURA IV.1

ESTRUCTURA DEL AUTOCONCEPTO



Fuente: *Woolfolk, E., A. "Psicología educativa", Edit. Printice – Hall Hispanoamericana, 1996, Pág. 74.*

Según estos autores, la pers
conformaría de otros conceptos más
no académicos y académicos.

Estos autoconceptos en el seg
ciones más específicas del yo, como
riencia, relaciones con compañeros
padres), basados en muchas exper
para deportes; cómo vemos nuestro
tras facultades artísticas; nuestras co
aspectos de la vida. (Woolfolk, 1996

IV.1.1.4 CONJUNTO DE CO AUTOCONCEPTO

Por otra parte, Piers & Harris
conjunto de componentes que expr
que un sujeto tiene de sí mismo es p
(hogar, escuela, grupo de pares) que
rrollo de su personalidad. Estos au

a) COMPORTAMIENTO – CONDU

Se refiere a la percepción que
escuela, y su relación a nivel de con

b) SATISFACCION Y FELICIDAD

Este componente vincula la per
iniciales que esta idea de sí mismo
desarrollo de la personalidad.

c) STATUS INTELECTUAL Y ESC

Informa acerca de cómo se auto
el medio escolar, tanto como por su
sonal.

d) COMPORTAMIENTO Y CONDU

ndica como se **percibe socialm**
ción personal por parte de los demás

Según estos autores, la perspectiva general de una persona sobre el yo se conformaría de otros conceptos más específicos, las cuales incluyen los autoconceptos no académicos y académicos.

Estos autoconceptos en el segundo nivel se conformarían a su vez de concepciones más específicas del yo, como concepciones acerca de la habilidad física, apariencia, relaciones con compañeros y relaciones con la familia (en particular con los padres), basados en muchas experiencias y eventos como qué tan buenos somos para deportes; cómo vemos nuestro cuerpo, piel o cabello; nuestras amistades; nuestras facultades artísticas; nuestras contribuciones a grupos comunitarios y así en otros aspectos de la vida. (Woolfolk, 1996).

IV.1.1.4 CONJUNTO DE COMPONENTES QUE EXPRESAN EL AUTOCONCEPTO

Por otra parte, Piers & Harris (1967), enfocan el autoconcepto en base a un conjunto de componentes que expresan, de manera indiscutible, que la cognición que un sujeto tiene de sí mismo es producto de una serie de **logros** e **interacciones** (hogar, escuela, grupo de pares) que obtiene el niño a lo largo del proceso de **desarrollo de su personalidad**. Estos autores definen seis componentes o factores:

a) COMPORTAMIENTO – CONDUCTA EN GENERAL

Se refiere a la percepción que tiene el niño de sus conductas en el hogar, la escuela, y su relación a nivel de conducta con las personas en general.

b) SATISFACCION Y FELICIDAD

Este componente vincula la percepción del niño de sí mismo a los sentimientos iniciales que esta idea de sí mismo conlleva. La que es esencial para un adecuado desarrollo de la personalidad.

c) STATUS INTELECTUAL Y ESCOLAR

Informa acerca de cómo se autopercibe el niño en relación a su **desempeño en el medio escolar**, tanto como por su comportamiento, como por su adaptación personal.

d) COMPORTAMIENTO Y CONDUCTA SOCIAL

ndica como se **percibe socialmente** el niño en cuanto a su aceptación, valoración personal por parte de los demás.

e) APARIENCIA FISICA Y ATRIBUTOS

Este componente señala cómo el niño valora la **percepción de su cuerpo** y de él mismo como persona de manera individual.

f) POPULARIDAD

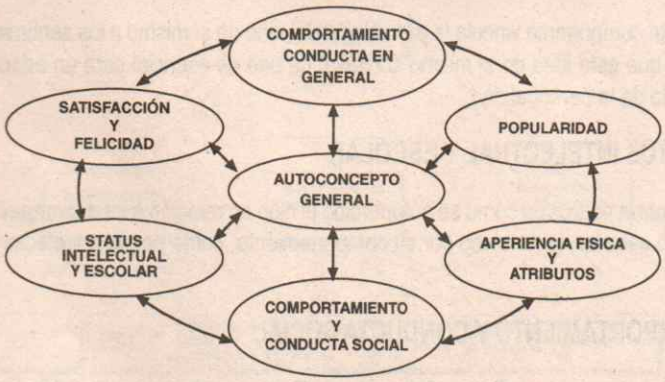
Señala la capacidad de socialización y mayor desarrollo de habilidades sociales influyentes en su dimensión personal como aspecto que se configura en su relación con otros.

Por lo tanto, el autoconcepto en el niño está estrechamente vinculado a referencias externas o informaciones del medio o personas que le rodean (padre, madre, hermanos, familiares, amigos, etc.). Es decir, el concepto que forma el niño sobre sí mismo, como esquema fuerte se vincula a medida que desarrolla, a diversas actividades, evaluaciones, valores, aspiraciones, expectativas, motivos y obligaciones en su medio social (Véase figura IV.2).

FIGURA IV.2

COMPOSICION PLURIFACTORIAL DEL AUTOCONCEPTO

La perspectiva general de una persona sobre el yo, se conforma de otros conceptos más específicos del yo. Estos conceptos se dividen por lo menos en seis autoconceptos independientes ligeramente interrelacionados:



FUENTE: *Adaptado de Benavides, R. "Autoconcepto del niño escolar", Edit. San Marcos, 1999, Pág. 103*

IV.1.2 DESARROLLO DEL AUT

Haeussler, I. & Milicic, N. f
partir de sus primeras experiencias
rodea y también construye una ima
sentación que, en gran medida, con
él o ella. Según estas autoras, la va
de sí mismo depende, de alguna m
cumple las expectativas de sus padr
se esperan de él. Si el niño siente q
se irá percibiendo a sí mismo como
se espera de él, va a pensar que no
valioso, lo que irá menoscabando s

Al ir formándose el autocon
demás y de estimarse a sí mismo. S
el autoconcepto del niño, nos lleva
progresivo autoconocimiento en el
en edades determinadas y que se v
mente:

- El sentido de sí mismo tiene raíce
con la **autoconciencia** (0-18 m.)
separados de la otra gente y de l
sobre nosotros mismos y sobre n
- El **autoconocimiento** (18-3
autoreconocimiento, cuando los
- El próximo paso es la **autodefinic**
internas y externas que consideram
- **(6 - 7 años):** ser **conceptualizad**
términos psicológicos. Ellos ahora
dadero) y de cómo quieren ser (el y
derse a sí mismos, los niños han
padres, hacia su autocontrol. **Auto**
plorar, transformar y aplicar los con
- **(7-10 años):** ser **independien**
cognitivos y sociales. El niño al m
ra normas y valores, comentarios y

IV.1.2 DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO

Haeussler, I. & Milicic, N. (1998), consideran que desde muy pequeño y a partir de sus primeras experiencias, el niño se forma una idea acerca de lo que lo rodea y también construye una imagen personal. Esta imagen mental es una representación que, en gran medida, corresponde a lo que las otras personas piensan de él o ella. Según estas autoras, la valoración de la imagen que el niño va haciéndose de sí mismo depende, de alguna manera, de la forma en que él va percibiendo que cumple las expectativas de sus padres, en relación a las metas y a las conductas que se esperan de él. Si el niño siente que sus logros están de acuerdo con lo esperado, se irá percibiendo a sí mismo como eficaz, competente. Si siente que no logra lo que se espera de él, va a pensar que no es como debería, se sentirá poco capaz y poco valioso, lo que irá menoscabando su autoconcepto.

Al ir formándose el autoconcepto surge la necesidad de ser estimado por los demás y de estimarse a sí mismo. Según Papalia, D. & Wendkos, S. (1993), entender el autoconcepto del niño, nos lleva a señalar su consolidación cognitiva, que como progresivo autoconocimiento en el niño, tiene diversas manifestaciones originadas en edades determinadas y que se van integrando hasta los once años aproximadamente:

- El sentido de sí mismo tiene raíces muy tempranas y crece lentamente, comienza con la **autoconciencia** (0-18 m.): que es el darnos cuenta de que somos seres separados de la otra gente y de las otras cosas, con la habilidad para reflexionar sobre nosotros mismos y sobre nuestras acciones.
- El **autoconocimiento** (18-36 m.), **cristaliza** el primer momento de **autoreconocimiento**, cuando los niños empiezan a reconocerse en espejo.
- El próximo paso es la **autodefinición** (36-72 m): identificación de las características internas y externas que consideramos significantes para describirnos nosotros mismos.
- **(6 - 7 años):** ser **conceptualizado,** los niños comienzan a definirse ellos mismos en términos psicológicos. Ellos ahora desarrollan un concepto de quienes son (el yo verdadero) y de cómo quieren ser (el yo ideal). Cuando termina este crecimiento de entenderse a sí mismos, los niños han hecho un importante progreso, del control de los padres, hacia su autocontrol. **Autocontrol tan necesario** para aprender, conocer, explorar, transformar y aplicar los conocimientos al interior de sus actividades cotidianas.
- **(7-10 años):** ser **independiente**, etapa acompañada de cambios afectivos, cognitivos y sociales. El niño al mostrar mayor iniciativa e independencia, incorpora normas y valores, comentarios y experiencias, contribuyendo a su **autocognición**.

Rappoport Leon (1986), hace una diferenciación en el proceso de la adquisición del autoconcepto. Según este autor, en primera instancia se da el sí mismo como el objeto porque el niño se limita a realizar una autoevaluación a partir de su sí mismo corporal en forma descriptiva, culminando en una autoimagen primitivo a comienzos de la mediana niñez. Aproximadamente a los 8 años el autoconcepto de sí mismo se convierte en ejecutor, el que piensa y sabe, empieza a dirigir sus propios pensamientos y desarrollar estándares internos personales para la conducta. Asimismo se presenta un conocimiento de las habilidades, motivaciones, estados emocionales; pudiendo llegar a la autonomía, es decir dejando de depender de los adultos, el niño va elaborando sus propios juicios acerca de él mismo.

IV.1.2.1 PREADOLESCENCIA Y AUTOCONCEPTO

Desde la niñez la imagen conceptual de una persona, se constituye con arreglo a los mensajes que recibimos de nuestros padres, hermanos, familiares, amigos y maestros. Tal y como estas personas nos consideran así creemos que somos desde la infancia. Parafraseando a Rogers (citado en Gondra, R., 1981), el concepto del "sí mismo" en un inicio derivan del proceso de evaluación directa, pero en un momento dado, se calibran de acuerdo a personas criterio. El niño introyecta los valores ajenos con la negación de sus propios valores y la distorsión de experiencias para conservar el aprecio de las personas criterio y mantener la incipiente imagen de "sí mismo".

Diferentes autores (Markus & Nurius, 1984; Panizo, 1985; Papalia & Wendkos, 1993) coinciden ampliamente en señalar como conclusión general, que el autoconcepto en el niño se desarrolla entre los seis y doce años. La preadolescencia representa el tiempo señalado para este proceso o "fenómeno social", por ser "el punto de convergencia entre el individuo y la sociedad". Concluyen destacando la singularidad del pensamiento de sí mismo o autoesquema, el cuál esta regulado por: (Makus & Nurius, 1984, Citado en Raffo, Benavides, 1999.)

- Capacidades, actividades y contactos sociales aumentan en éste periodo, por lo que el niño asume responsabilidades cada vez mayores (lavar, limpiar, estudiar, obedecer, ayudar, etc.)
- Las respuestas a las necesidades y deseos de los otros (compartir, cooperar, impresionar, conocer, etc.)
- Acciones voluntarias (hacer tareas, compartir, obedecer, estudiar), coordinando exigencias sociales con los personales.

En la preadolescencia, a medida que el niño responde a diversas exigencias sociales, el **autoconcepto se estructura** como autoevaluación y llega a ser:

- Un autoesquema o representa
- Una estructura del conocimien sobre sí mismo.

Desde los siete años hasta la niñas preadolescentes desarrollan c de lo que se requiere para sobrevivir 1993). El autoconcepto se desarrolla resultado del crecimiento cognoscitiv rrollo de las habilidades.

Jean Piaget (1979), sostiene q coincide con el principio de escolarid en el desarrollo mental. Los niños en ***tas***, cuando pueden pensar lógicame sobre abstracciones. Los niños en ed pequeños, son más capaces de vers nas y son más sensibles a lo que otr descentrarse los capacita para toma mos. Este cambio permite el crecimie considerar las necesidades sociales

Desde un punto de vista del des Pág. 307) el tener un nivel adecuado diferentes etapas de la vida, determir persona.

Como advierte Benavides (199 porque:

- Es un proceso **de categorizaci**
- Fomentar la identidad, el reconc nomía en el niño, **desarrollan s**
- El autoconcepto en el niño se fo habilidad social.
- La acumulación de comentarios **competencias** y **fracaso** contri

Finalmente, algunos factores de tos formativos de su personalidad (Be

- Un autoesquema o representación sobre sí mismo.
- Una estructura del conocimiento básico que organiza en el niño, la información sobre sí mismo.

Desde los siete años hasta la llegada de la pubertad, a los doce, los niños y niñas preadolescentes desarrollan conceptos mas reales, acerca de ellos mismos y de lo que se requiere para sobrevivir y tener éxito en la cultura (Papalia & Wendkos, 1993). El autoconcepto se desarrolla en alto grado durante la preadolescencia, como resultado del crecimiento cognoscitivo, las influencias del grupo de amigos y el desarrollo de las habilidades.

Jean Piaget (1979), sostiene que el promedio de edad a los siete años, que coincide con el principio de escolaridad propiamente del niño, señala un giro decisivo en el desarrollo mental. Los niños entran en el estadio de las ***operaciones concretas***, cuando pueden pensar lógicamente acerca del aquí y del ahora pero todavía no sobre abstracciones. Los niños en edad escolar son menos egocéntricos que los más pequeños, son más capaces de verse ellos mismos desde el ángulo de otras personas y son más sensibles a lo que otros piensan de ellos. Su habilidad creciente para descentrarse los capacita para tomar más de un punto de vista acerca de ellos mismos. Este cambio permite el crecimiento en el razonamiento moral y la habilidad para considerar las necesidades sociales como los personales.

Desde un punto de vista del desarrollo humano (Papalia D. & Wendkos, Ob. Cit. Pág. 307) el tener un nivel adecuado de autoconcepto o carecer de él, influirá en las diferentes etapas de la vida, determinando de gran manera el éxito o fracaso de una persona.

Como advierte Benavides (1999), sería un grave error ignorar el autoconcepto, porque:

- Es un proceso **de categorización e interiorización** en el niño
- Fomentar la identidad, el reconocimiento, la comunicación, las metas y la autonomía en el niño, **desarrollan su autoconcepto**.
- El autoconcepto en el niño se forma cuando aprende a **vivir con otros**, como habilidad social.
- La acumulación de comentarios hacia su persona y las propias experiencias de **competencias** y **fracaso** contribuyen al conocimiento de sí mismo.

Finalmente, algunos factores de influencia del autoconcepto, que son elementos formativos de su personalidad (Benavides, 1999) son:

- Dinámica familiar del hogar del niño
- Historia del desempeño escolar
- Atribución de las causas del éxito o fracaso escolar
- Competencia y habilidades sociales
- Habilidades cognitivas empleadas para estudiar
- Nivel de satisfacción en el medio escolar.

IV.1.2.2 DIFERENCIAS DE SEXO EN EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO

Existen determinantes socioculturales que inciden en la imagen conceptual de una persona sea de uno u otro sexo. Al respecto De Vega, M. (1990), sostiene que el rol de género que son las conductas, intereses, actitudes y habilidades que una cultura consideran apropiada para hombres y mujeres en base a su sexo biológico, también tienen su influencia en la estructuración del autoconcepto.

Las diferencias entre hombres y mujeres se dan desde edades muy tempranas, (Markus, 1982), y se configuran como esquema integrado en el autoconcepto. Esto significa que no sólo se percibe a los demás según sus patrones de un esquema sexual, sino que muchos individuos se comportan, se perciben a si mismos y piensan como masculinos, incluyen en su autoconcepto principalmente características como ser: ambiciosos, asertivo, competente y los individuos esquemáticamente femeninos propiedades como: cariñoso, amables, hablar suavemente.

Afortunadamente, se han realizado cambios importantes en el concepto de género de los niños en la actualidad. La creencia de que un sexo es superior puede perjudicar la autoestima, pero durante la preadolescencia ya no sigue siendo una influencia tan fuerte como en el pasado cuando se estaba tipificando el género (Papalia, D. & Wendkos, S., 1993).

IV.1.2.3 MEDIO FAMILIAR Y AUTOCONCEPTO

Para muchas familias, educar es sinónimo de corregir; y quizás por ello, en muchas ocasiones, son más críticos que estimulantes con sus hijos. Autores como Goleman, D. (1997); Gottman & DeClaire (1997) y Haeussler, I. & Milicic, N. (1998) coinciden al referirse al clima emocional que exista en el hogar, la expresión del afecto, los espacios para poder pasar momentos agradables juntos, la forma en que se trate al niño y se lo guíe, van a tener una influencia decisiva en su estabilidad emocional futura.

Las investigaciones (Cooper &
1999) demuestran que una de las
buen nivel de salud mental, es no ha
cia. Además, confirmaron la asociac
la preadolescencia. Niños de un me
miembros, según estos autores, pre
bre. El **medio familiar** donde puede
del niño, según estos autores, se ca

- Hogar carente de empatía y con
- Conflictos familiares frecuentes
- Indiferencia a las necesidades d
- Pobre estimulación social
- Rechazo afectivo

Bryan, Pearl, Zimmerman & M
N.,1998) han señalado que si la fam
niño pierde interés, baja su rendimie
actitud negativa la baja opinión que s
do que sí la familia apoya al niño mo
dole el apoyo necesario, pese a las di
adecuado.

En la teoría de la comunicació
comunicar (Watzlawick y otros, 198
necesario darse cuenta de que la m
favorece o dificulta el que las person
na comunicación verbal o no verbal e
una relación, se está transmitiendo
medida, se van devolviendo o entre
integrar la autoimagen de esa perso

Asimismo, otras variables a
interaccionar con su desarrollo de m
continuación:

Las investigaciones (Cooper & Colb, 1983; Rueda, 1987; citado en Benavides, 1999) demuestran que una de las mayores dificultades que existen para lograr un buen nivel de salud mental, es no haber contado con aprobación y afecto en la infancia. Además, confirmaron la asociación entre **autoconcepto y cohesión familiar** en la preadolescencia. Niños de un medio familiar con poco soporte y unión entre sus miembros, según estos autores, presentan un autoconcepto poco diferenciado y pobre. El **medio familiar** donde puede desarrollarse inadecuadamente el autoconcepto del niño, según estos autores, se caracteriza:

- Hogar carente de empatía y comunicación
- Conflictos familiares frecuentes
- Indiferencia a las necesidades del niño
- Pobre estimulación social
- Rechazo afectivo

Bryan, Pearl, Zimmerman & Mattew (1982, citado en Haeussler, I. & Milicic, N.,1998) han señalado que si la familia es crítica, etiquetadora o abandonadora, el niño pierde interés, baja su rendimiento y está constantemente confirmando con su actitud negativa la baja opinión que se tiene de él. No obstante, también han mostrado que sí la familia apoya al niño mostrándole confianza en sus capacidades y dándole el apoyo necesario, pese a las dificultades, el niño logra mantener un autoconcepto adecuado.

En la teoría de la comunicación, uno de los axiomas es que no se puede no comunicar (Watzlawick y otros, 1981; citado en Haeussler, I. & Milicic, N.,1998). Es necesario darse cuenta de que la mayor parte de las veces que se interactúa, se favorece o dificulta el que las personas se valoren positivamente a sí mismas. Ninguna comunicación verbal o no verbal es neutra. En efecto, cada vez que se establece una relación, se está transmitiendo aprobación o desaprobación y, en esa misma medida, se van devolviendo o entregando características personales que pasan a integrar la autoimagen de esa persona, más aún en la de un niño.

Asimismo, otras variables asociadas al autoconcepto del niño, pueden interaccionar con su desarrollo de manera positiva o negativa, como se presentan a continuación:

TABLA IV.3

VARIABLES QUE INTERACTUAN EN EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO DEL NIÑO/A

INTERACUTAN POSITIVAMENTE	INTERACTUAN NEGATIVAMENTE
- Rendimiento escolar - Logros de competencia e interacción - Nivel de inteligencia - Popularidad en el grupo - Motivación de logro para tareas	- Fracaso escolar - Frustración contínua y fácil - Depresión y tristeza - Hábitos inadecuados de estudio - Carencia de respedo y comprensión
Todas estas variables conllevan a un alto mivel de autoconcepto	Estos factores conllevan a un bajo nivel de autoconcepto

IV.1.3 AUTOCONCEPTO COMO DETERMINANTE DE LA CONDUCTA

El valor asignado a uno mismo es determinante en la manera de ser de cada quien. Alcántara (1998) destaca aspectos positivos y negativos que pueden tener diferentes impactos en la persona:

La persona con **autoconcepto positivo**:

- Llega a tener éxito en sus actividades por la seguridad que aquel genera.
- Aunque únicamente imagine que los demás aprueben su conducta ello puede ser suficiente para que aumente la positividad de su autoconcepto.
- Se acerca a personas y proyectos con expectativas de éxito se muestra independiente y creativo.

La persona con **autoconcepto negativo**:

- Puede no ser capaz de concluir cualquier labor o trabajo debido a su inseguridad.
- Es hipersencible a la crítica, al
- No adquiere el sentido del sí mi
- Son más propensas a expresar
  to, repercutiendo muy fuerteme

Desde que el individuo nace le
protegido y aceptado; esto hace que
elevará su autoconcepto.

Este sentimiento de importancia
relaciones interindividuales, por que
demás ser visto y apreciado por ser
palabras que a uno se lo estime y va

- Es hipersencible a la crítica, al ridículo o al castigo.
- No adquiere el sentido del sí mismo puede sufrir culpa y lamenta haber nacido.
- Son más propensas a expresar sentimientos de inferioridad, tristeza, desaliento, repercutiendo muy fuertemente en su salud mental.

Desde que el individuo nace le es sumamente significativo sentirse querido, protegido y aceptado; esto hace que, en tanto se le proporcionen tales estímulos, elevará su autoconcepto.

Este sentimiento de importancia y aceptación nace en primera instancia en las relaciones interindividuales, por que es un deseo humano básico ser visible para los demás ser visto y apreciado por ser quien se es (Branden, 1998, Pág. 22), en otras palabras que a uno se lo estime y valore.

CAP
CI

EVALUACIÓN
MALTRA

Lo malo no es la
porqué, el daño o
se hacen cosas sin
y sin estar claros,
deseo y la agresió
Revis

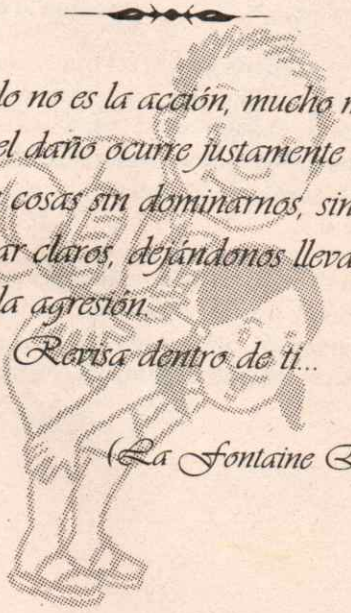
CAPITULO CINCO

EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DEL MALTRATO INFANTIL

Lo malo no es la acción, mucho menos el porqué, el daño ocurre justamente cuando se hacen cosas sin dominarnos, sin pensar y sin estar claros, dejándonos llevar por el deseo y la agresión.

Revisa dentro de ti...

(La Fontaine Ernesto)



Muchas veces
hijos. Hace mucho t
de tres años de edad
oro. El dinero en la
al ver que el niño ha
para ponerla debaj
importarle el castigo
niño tomó el regalo y
para ti papá».

El papá se su
día anterior, pero mo
vez porque la caja es
que cuando tu das un
dentro de la caja».
llenos de lágrimas y le
besitos dentro de la c
destrozado al oír a su

Luego, puso l
suplicó que lo perdon
cerca de la cama po
ánimos, él abría la ca
el amor que su niño
cama.

En un sentido
hemos recibido un
incondicionales de n
posesión que alguien

Muchas veces nosotros aprendemos mucho de nuestros hijos. Hace mucho tiempo atrás, un amigo mío castigó a su hijo de tres años de edad por haber gastado un papel de regalo color oro. El dinero en la casa estaba escaso, por eso el se enfureció al ver que el niño había cogido el papel para decorar una caja para ponerla debajo del árbol. A la mañana siguiente, sin importarle el castigo que el papá le había dado el día anterior, el niño tomó el regalo y se lo entregó a su papá, diciendo: «Esto es para ti papá».

El papá se sintió avergonzado por lo que había hecho el día anterior, pero momentos después el papá se puso furioso otra vez porque la caja estaba vacía. Él le gritó al niño, «Tu no sabes que cuando tu das un regalo a alguien se supone que haya algo dentro de la caja». El pequeño miró a su papá con sus ojitos llenos de lágrimas y le dijo: «Oh papi no está vacía, yo tiré muchos besitos dentro de la caja, todos para ti, papi. «El papá se sintió destrozado al oír a su niño.

Luego, puso las manos alrededor del pequeño niño y le suplicó que lo perdonara. Mi amigo me dijo que guardó la caja cerca de la cama por años. Cuando se sentía deprimido o sin ánimos, él abría la cajita y sacaba un beso imaginario y recordaba el amor que su niño había puesto dentro de la caja cerca de su cama.

En un sentido más real, cada uno de nosotros como padres hemos recibido una caja de oro llena de amor y besos incondicionales de nuestros hijos. No hay mayor ni más preciosa posesión que alguien pueda tener, que la de un hijo.

Anónimo

OBJETIVO

Conocer y aplicar diversas est
infantil, para que los directos h
todas ayudemos a recuperar un

Tras la notificación de las pos
estudio de cada caso que debe culm
cial información. Toda esta informac
integridad física y psíquica del niño
situación familiar de manera que d
precipitado la situación de maltrato
funciones y actividades que deben r
veniente, organizarlas y estructurar
Una forma de estructuración puede
investigación y la *evaluación*. Precis
capítulo.

V.1 ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN

Antes de dar una definición concr
mi justo entender que es preciso pensa
luar.

Apoyándome en Stufflebeam (
parto que la Evaluación es un termino
es un proceso mental que se produce
gran variedad de interpretaciones s
mucho cuidado al recopilar la informa
ca que justifique las perspectivas de
dos. Esto tiene todo su sentido si al
tendemos, por ejemplo, pensar en l@
de crecimiento, maduración, formaci
debe ser justa y sin la intención de e

Debemos tener presente para
la valoración debe desempeñar un pa
negativa, pero en realidad nos conve

OBJETIVO

Conocer y aplicar diversas estrategias de evaluación diagnóstica del maltrato infantil, para que los directos beneficiarios sean l@s niñ@s y de una vez por todas ayudemos a recuperar un sentido de confianza en sí mismo y en otros.

Tras la notificación de las posibles situaciones de maltrato infantil, se inicia el estudio de cada caso que debe culminar con la adquisición de una importante y esencial información. Toda esta información tiene como objetivo garantizar la seguridad e integridad física y psíquica del niño y el intentar la rehabilitación y recuperación de la situación familiar de manera que desaparezcan las razones que han mantenido y precipitado la situación de maltrato o negligencia (Martínez & De Paul, 1993). Las funciones y actividades que deben realizarse son de cierta complejidad y resulta conveniente, organizarlas y estructurarlas para alcanzar la eficacia por todos deseada. Una forma de estructuración puede ser la que diferencia dos grandes funciones: La *investigación* y la *evaluación*. Precisamente sobre este último punto trata el presente capítulo.

V.1 ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA?

Antes de dar una definición concreta sobre lo que es la Evaluación Psicológica, creo a mi justo entender que es preciso pensar en la palabra Evaluación, que se entiende por Evaluar.

Apoyándome en Stufflebeam (1989) y en su análisis sobre dicho término, comparto que la Evaluación es un termino complejo, no en el sentido de que la Evaluación es un proceso mental que se produce de un modo natural, conduciendo así hacia una gran variedad de interpretaciones sobre el valor de algo, sino que hay que poner mucho cuidado al recopilar la información y al clarificar y proporcionar una base lógica que justifique las perspectivas de valoración utilizadas para interpretar los resultados. Esto tiene todo su sentido si al hablar de evaluación en el contexto familiar pretendemos, por ejemplo, pensar en l@s niñ@s maltratad@s como personas en edad de crecimiento, maduración, formación de su identidad,..., implica que la evaluación debe ser justa y sin la intención de etiquetar.

Debemos tener presente para hablar de este termino la valoración. Al evaluar, la valoración debe desempeñar un papel, y esto puede que la traduzca en una fuerza negativa, pero en realidad nos convence de que la Evaluación no es determinante,

que existen valoraciones distintas dependiendo de la posición valorativa que se adopte. Pero si sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y los fuertes y para tender hacia una mejora, puede ser una fuerza positiva.

Después de explicar en breve lo que es evaluación diré que la forma de entender la Evaluación Diagnóstica ha de ser coherente con una determinada manera de concebir la Intervención Psicológica en su conjunto ya que constituye uno de los aspectos fundamentales de dicha intervención. Pérez Juste y García Ramos (1989) entienden que la Evaluación Psicológica es: "el acto de valorar una realidad que forma parte de un proceso, cuyos momentos previos son los de fijación de las características a valorar y la recogida de información de calidad sobre las mismas y cuyas etapas posteriores son la toma de decisiones en función del juicio emitido".

La Evaluación Diagnóstica se presenta como una fase de un proceso continuo (siendo la otra fase la de *Investigación*) en la que se debe tener en cuenta el para qué (objetivos de abordaje del caso), qué evaluar (referidas a las supuestas variables responsables de malos tratos infantiles), con qué evaluarlas (métodos, técnicas e instrumentos), cuando evaluar (toma de decisiones) y quienes deben evaluar y ser evaluados (personal calificado). Estos elementos figuran en la Tabla V.1, y muchos estudios indican que, realmente, son elementos fundamentales de la evaluación.

EVALUACI

¿PARA QUE?	¿QUE?
- ***Conocer*** los factores que predisponen, mantienen y precipitan las situaciones de maltrato infantil o abuso sexual. - ***Establecer*** un pronóstico de rehabilitación de los agentes maltratadores o negligentes. - ***Planificar*** los objetivos de la intervención con la familia.	**Variables socioculturales** pobreza Aglomeración Aislamiento Mudanzas frecuentes Estrés **Variables basados en el contexto familiar** (cuidadores) Malos tratos cuando eran niños. Problemas emocionales. Abuso de ciertas sustancias. Necesidades de control sobre los niños. Técnicas ineficientes de disciplina. **Variables basados en l@s niñ@s** Pautas evolutivas generales. Condiciones en que ese desarrollo tuvo lugar. Destrucción elevada. Alto nivel de actividad. Impulsividad elevada. Resistencia a la disciplina y control paterno.

TABLA V.1

EVALUACION DIAGNOSTICA

¿PARA QUE?	¿QUE?	¿QUIENES?	¿CON QUE?	¿CUANDO?
- ***Conocer*** los factores que predisponen, mantienen y precipitan las situaciones de maltrato infantil o abuso sexual. - ***Establecer*** un pronóstico de rehabilitación de los agentes maltratadores o negligentes. - ***Planificar*** los objetivos de la intervención con la familia.	**Variables socioculturales** pobreza Aglomeración Aislamiento Mudanzas frecuentes Estrés **Variables basados en el contexto familiar** (cuidadores) Malos tratos cuando eran niños. Problemas emocionales. Abuso de ciertas sustancias. Necesidades de control sobre los niños. Técnicas ineficientes de disciplina. **Variables basados en l@s niñ@s** Pautas evolutivas generales. Condiciones en que ese desarrollo tuvo lugar. Destrucción elevada. Alto nivel de actividad. Impulsividad elevada. Resistencia a la disciplina y control paterno.	**Ficha Social** Grupo familiar Calidad de vivienda. Situación educativa. Tipología de los malos tratos. **Herramientas básicas** **La entrevista personal.** - *Estructurada.* - *No/estructurada* ***La observación directa de la conducta.*** **Los tests objetivos** *Cuestionario de personalidad de Dieciséis Factores.* *Inventario Multifacético de personalidad de Minnesota* (MMPI). **Los tests proyectivos** *Rorschach* *Test de Apercep-ción Temática* (TAT) **Herramientas básicas** **Desarrollo psico-social** Pautados: cuestionario Test del Árbol Test de la Familia Test de Bender **Potencial de aprendizaje** Test de Rey Test de Raven Test de dibujo y la palabra **Desarrollo intelectual** Escala de Inteligencia de Wechsler (WIAS-WISC-WPPSI). Escala McCarthy	Tras la toma de decisión inmediata a la investigación (manteniendo o no al niño en su domicilio) si se ponen los medios necesarios, se tiene la garantía de una cierta seguridad del niño. Entonces se puede iniciar con mayor detenimiento el proceso de recogida, acumulación, contrastación y análisis de toda la información sobre el caso	**Equipo médico – psicosocial** - Psicólogo. - Trabajadora social. - Pediatra. - Abogado. **Dinámicas relacionales** - ***L@s abusador@s*** (progenitores maltratantes) - ***Las víctimas*** (niñ@s maltratad@s) - ***L@s tercer@s*** (Uno de los progenitores, herman@s, parientes y vecinos)

V.2 ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA[1]

Para realizar este apartado del tema me voy a basar en Rivas (1988), según el cual considera que hablar de modelos teóricos en la Evaluación Psicológica es difícil, aunque no tanto hablar de enfoques, entendidos éstos como el conjunto de elaboraciones conceptuales, metodológicas y aplicadas que comparten unos mismos supuestos básicos.

A grandes rasgos y siguiendo a Vidal y Manjón (1992) podemos decir en la Evaluación Psicológica se pueden distinguir cuatro grandes enfoques: Enfoque Psicotécnico. Enfoque Conductual. Enfoque del Potencial de Aprendizaje. Enfoque de la Evaluación Diagnóstica.

V.2.1. ENFOQUE PSICOTÉCNICO

A éste enfoque habitualmente se le ha llamado psicométrico, aunque hemos de señalar que la psicometría no sólo es utilizada por lo partidarios de los tests (sino también por los demás enfoques), y es por eso que al enfoque que tiene como procedimiento básico la aplicación de los tests estandarizados le llamamos enfoque psicotécnico, y no psicométrico.

Este enfoque está compuesto por los siguientes elementos básicos:

- La aplicación de los tests ha de entenderse como un experimento científico.
- La inteligencia es un conjunto de aptitudes.
- Las capacidades humanas son estables y consistentes, y se pueden representar en forma de Coeficiente Intelectual (CI) o de *niveles de desarrollo*.
- La evaluación para ser objetiva debe ser cuantitativa.
- La conducta es considerada como un rasgo, como un signo, es decir, debe entenderse como manifestación indirecta de variables subyacentes.
- El análisis se realiza sobre unidades morales y no moleculares. Es decir, se toman unidades amplias de análisis.
- La evaluación debe ser normativa. De esta manera, en este enfoque es previa a la evaluación la construcción de las normas grupales que se van a tomar como referencias.

[1] *Tomado y adaptado de World Wide Web, Psicopedagogía. com, No. 1. Artículo "La evaluación", 1999, de María José López*

- La referencia debe acercarse
  graduación de las tareas en fu
- La referencia puede hacerse a
  como significativo el logro de
- El examen tiene sobre todo ca

V.2.2. ENFOQUE CONDUCTUAL

En este enfoque la tarea del ev
el sujeto "es" y "padece" a lo que el s
hace, adoptando habitualmente la fo

Los conceptos que resultan es

- El comportamiento no tiene un
- El nivel manifiesto del comportam
- Los tests psicológicos poseen
  das indirectas.
- La conducta depende estrechar
- Las conductas evaluadas son
  general.
- Las conductas deben ser evalu
- La evaluación debe realizarse
- La evaluación debe ser criteria
- Una evaluación directa imp
  multiconducta.

V.2.3. ENFOQUE DEL POTENCIA

Este tercer enfoque en el que p
que se llama enfoque dinámico, que
cognitivista y constructivista y consid
dizaje se deben, al menos en parte,
instrucción recibida (formal e informa

- La referencia debe acercarse además a normas o dominios, en el sentido de graduación de las tareas en función de la dificultad.
- La referencia puede hacerse además a normas o criterios en el sentido de partir como significativo el logro de determinadas conductas.
- El examen tiene sobre todo características deductivas.

V.2.2. ENFOQUE CONDUCTUAL

En este enfoque la tarea del evaluador se traslada desde la descripción de lo que el sujeto "es" y "padece" a lo que el sujeto "hace" y a las condiciones bajo las cuales lo hace, adoptando habitualmente la forma de análisis funcional de la conducta.

Los conceptos que resultan esenciales en este enfoque son:

- El comportamiento no tiene un carácter estable.
- El nivel manifiesto del comportamiento individual es diferente de la eficacia funcional.
- Los tests psicológicos poseen grandes sesgos socioculturales y aportan medidas indirectas.
- La conducta depende estrechamente de los antecedentes y de los consecuentes.
- Las conductas evaluadas son consideradas como muestras de un universo más general.
- Las conductas deben ser evaluadas en sus contextos naturales.
- La evaluación debe realizarse directamente, sin recurrir a constructos teóricos.
- La evaluación debe ser criterial e ideográfica.
- Una evaluación directa implica que sea multimétodo, multisituación y multiconducta.

V.2.3. ENFOQUE DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE

Este tercer enfoque en el que podemos agrupar algunos modelos teóricos es el que se llama enfoque dinámico, que se caracteriza por ser un enfoque claramente cognitivista y constructivista y consideran que las deficiencias cognitivas y de aprendizaje se deben, al menos en parte, a deficiencias cualitativas y cuantitativas en la instrucción recibida (formal e informal).

Los principios básicos de este enfoque son los siguientes:

- El desarrollo intelectual es algo dinámiço y dependiente de factores socioculturales.
- La inteligencia es planteada como un repertorio de conductas y destrezas, o componentes intelectuales.
- La inteligencia es estrenable en sus elementos estructurales.
- El análisis de la conducta inteligente debe hacerse desde sus componentes, mapa cognitivo u otros medios.
- Es necesario diferenciar competencia y ejecución intelectual.
- Lo importante en la evaluación es la determinación de las ayudas necesarias para desarrollar la ejecución intelectual.
- Los tests deben aplicarse en situaciones propias de enseñanza/aprendizajes y no como un experimento científico.
- Los factores afectivo-emocionales han de considerarse como activadores-desactivadores de la conducta intelectual.
- Los déficits son analizados desde el procesamiento de la información: entrada, procesamiento, salida.
- La evaluación ha de hacerse sobre diferentes tareas y modalidades de información.

V.2.4. ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Los procedimientos de evaluación diagnóstica ponen el acento en la recopilación de la información, clarificación y facilitación de una base lógica que justifique las perspectivas de valoración utilizadas para interpretar los resultados. Aunque hay falta de unicidad de planteamientos entre los diferentes autores, podemos considerar como elementos comunes los siguientes:

- La evaluación se considera como elemento esencial para interpretar los resultados.
- El diagnóstico se considera el puente entre la evaluación y la orientación.
- La finalidad del diagnóstico es determinar la naturaleza de las dificultades, su gravedad y los factores que subyacen.
- Los objetivos del diagnóstico son: apreciar el proceso de desarrollo de l@s niñ@s a nivel cognoscitivo, afectivo y motor; identificar los factores que intervienen en el

desarrollo; adaptar los elemen
luación diagnóstica puede ser

- Los contenidos propios del mi
abandono, las dificultades lec
personalidad, aptitudinales, vo
rial clínico, salud mental y esta

V.3 ASPECTOS DE LA EVALUA

La Evaluación Psicológica es
que se produce entre la situación act
cialmente escolar), asi como el conte
dades de aquél que constituye los
cognitivas, psicomotrices, de interac

En este sentido puede decirse
cual se recoge información sobre el s
esta información es valorada e interp
entre esos contextos y las consecuen
llo del /la niñ@.

Así pues, por ejemplo, consulta
(1995) se aprecia que todos están de
tener en cuenta en el proceso de Ev

V.3.1 VARIABLES BASADAS EN

Considerando que es preciso c
historial evolutivo previo del niño/a,
guientes aspectos.

No nos interesan sólo las pauta
sarrollo motor, momento en que com
bles incidencias biológicas (tipo de pa
padecidas...), sino también las condi
fue acogido en la familia? ¿Con quié
nes físicas, ambientales, económica
respecto a él en casa y en la escu
¿Cómo ha sido su asistencia a la es
ñanza recibida? etc.

desarrollo; adaptar los elementos del proceso de enseñanza/aprendizaje; la evaluación diagnóstica puede ser: general, analítico e individual.

- Los contenidos propios del mismo son la severidad, la frecuencia del maltrato/abandono, las dificultades lectoescritoras, orales y aritméticas, problemas de personalidad, aptitudinales, vocacionales, estado biológico, psicológico, historial clínico, salud mental y estatus cognitivo del niño/a.

V.3 ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

La Evaluación Psicológica es un proceso que tiene como centro de interacción que se produce entre la situación actual del/la niñ@ y su contexto sociocultural (especialmente escolar), asi como el contexto familiar, en orden al desarrollo de las capacidades de aquél que constituye los aspectos generales (es decir, sus capacidades cognitivas, psicomotrices, de interacción social, etc.).

En este sentido puede decirse que tal proceso requiere una primera fase en la cual se recoge información sobre el sujeto y su contexto y una segunda fase en la que esta información es valorada e interpretada para lograr comprender las interacciones entre esos contextos y las consecuencias de éstas respecto al aprendizaje y desarrollo del /la niñ@.

Así pues, por ejemplo, consultando a Robert Ruiz (1988), MEC (1992), Verdugo (1995) se aprecia que todos están de acuerdo en describir los principales aspectos a tener en cuenta en el proceso de Evaluación Diagnóstica, que son los siguientes.

V.3.1 VARIABLES BASADAS EN L@S NIÑ@S

Considerando que es preciso obtener la máxima información posible sobre su historial evolutivo previo del niño/a, es necesario tener en cuenta, al menos los siguientes aspectos.

No nos interesan sólo las pautas evolutivas generales (primeras palabras, desarrollo motor, momento en que comenzó a controlar los esfínteres, etc.) o las posibles incidencias biológicas (tipo de parto, dificultades en el embarazo, enfermedades padecidas...), sino también las condiciones en que ese desarrollo tuvo lugar: ¿Cómo fue acogido en la familia? ¿Con quiénes ha venido conviviendo? ¿En qué condiciones físicas, ambientales, económicas y de nutrición? ¿Qué expectativas han tenido respecto a él en casa y en la escuela? ¿Cuándo se escolarizó por primera vez? ¿Cómo ha sido su asistencia a la escuela? ¿Cómo eran las condiciones de la enseñanza recibida? etc.

En definitiva, evaluar el historial previo del niño/a es llegar a conocer tanto cómo ha sido el proceso en cuanto a hitos conseguidos, como las circunstancias y condiciones contextuales que han condicionado (para bien y para mal), dichos hitos, ya que se parte de considerar que el desarrollo y el aprendizaje no son del individuo, sino del individuo en unos contextos sociales, familiares y escolares determinados.

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO

En ocasiones los datos anteriores no resultan suficientes para entender que está pasando y, en consecuencia, poder adoptar decisiones para la solución del problema detectado. Es entonces cuando se debe proceder a una evaluación diagnóstica y, en su caso, incluso multidisciplinar del niñ@; ya que complementa a las anteriores con el fin de aportar nuevos datos que puedan posibilitar una explicación más completa de qué está pasando con el proceso de desarrollo del niñ@. Los datos de esta evaluación del desarrollo bio-psicosocial del niñ@ se utilizan para comprender mejor el por qué de sus necesidades físicas, educacionales, sociales, emocionales y morales no son satisfechas y violados sus derechos. Es por tanto, el aspecto de la evaluación que resulta responsabilidad directa de otros profesionales (pediatra, neurólogo, abogado, otorrino, psicólogo, pedagogo, trabajador social...).

La exploración del desarrollo intelectual, psicoafectivo o motor debería estar centrado en la influencia que las capacidades generales del sujeto tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, dejando para un segundo término la obtención de índices y coeficientes para cuando sea necesario informar a un organismo externo a la institución que nos lo solicite, ya que estos índices no proporcionan información explícita relevante para el objetivo de la evaluación diagnóstica.

Para ello es preciso que el uso de los instrumentos de evaluación no responda de manera literal a las consideraciones tradicionales de los mismos, sino que debe realizarse mediante un análisis de los procesos y dificultades que el/la niñ@ presenta en cada uno de los factores o aspectos que abarca el test en cuestión.

Evaluación del desarrollo intelectual: en la evaluación de la inteligencia es posible adoptar, dos ópticas: aquella que persigue establecer el nivel de desarrollo determinado; y la que persigue analizar el funcionamiento intelectual, y además el nivel de potencial de aprendizaje:

La exploración de la inteligencia: la evaluación del desarrollo intelectual suele realizarse mediante el uso de tests estandarizados, algunos de los cuales son:

- Escalas de Inteligencia de Wechsler (WIAS-WISC-WPSSI). Sin duda, los instrumentos más usados para medir el desarrollo intelectual. Miden la ejecución intelectual de los sujetos en relación
como son: Cociente Verbal (in
cabulario, dígitos, frases (WPP
torietas, cubos, rompecabeza
cuadrados (WPPSI), retest de

- Escalas McCarthy: es una p
construcción de cubos, romp
secuencia de golpeo, memori
nas, de brazos, acción imitat
verbal, recuento y distribució

- Tests de matrices progresiva
sujeto, constituyen pruebas
tarea es única: se trata de qu
le falta una parte de ellas.

- Tests de Dóminos, etc.

Evaluación del Potencial d
intelectual, y no sólo del desarrollo
enfoque dinámico, que posibilitan
cución), como de la capacidad pa
consiste en modificaciones import
técnica de test-entrenamiento-rete
de averiguar el carácter de sus err
dos de este enfoque son:

- LPAD de Reuven Feuerstein:
el Test de Rey y otros elabora

- EPA de R. Fdez. Ballesteros:

- BEPAEC de S. Molina.

- El Test del Dibujo y la Palabra

Evaluación del desarrollo p
es necesario plantear el cuestionar
de este aspecto del desarrollo, po
realizada de forma mayoritaria, ya
das se centran en aspectos que no

tual de los sujetos en relación con una serie de tareas, verbales y manipulativas, como son: Cociente Verbal (información, comprensión, aritmética, semejanzas, vocabulario, dígitos, frases (WPPSI)); Cociente manipulativo (figuras incompletas, historietas, cubos, rompecabezas, claves, laberintos, casa de los animales (WPPSI), cuadrados (WPPSI), retest de la casa de los animales).

- Escalas McCarthy: es una prueba para niños, que consta de 18 sub-pruebas: construcción de cubos, rompecabezas, memoria pictórica, vocabulario, cálculo, secuencia de golpeo, memoria verbal, orientación espacial, coordinación de piernas, de brazos, acción imitativa, copia de dibujos, memoria numérica, fluencia verbal, recuento y distribución, opuestos y formación de conceptos.

- Tests de matrices progresivas Raven: con diversas formas según la edad del sujeto, constituyen pruebas menos complicadas que las anteriores, ya que la tarea es única: se trata de que el sujeto resuelva matrices espaciales a las que le falta una parte de ellas.

- Tests de Dóminos, etc.

Evaluación del Potencial de Aprendizaje: la evaluación del funcionamiento intelectual, y no sólo del desarrollo, exige la utilización de instrumentos propios del enfoque dinámico, que posibilitan el conocimiento no tanto del nivel alcanzado (ejecución), como de la capacidad para aprender del propio sujeto. La técnica básica consiste en modificaciones importantes en el proceso de evaluación: se utiliza la técnica de test-entrenamiento-retest, el evaluador interactúa con el sujeto con el fin de averiguar el carácter de sus errores y aciertos, etc. Los instrumentos más utilizados de este enfoque son:

- LPAD de Reuven Feuerstein: supone la aplicación de tests tradicionales como el Test de Rey y otros elaborados por el propio Feuerstein.

- EPA de R. Fdez. Ballesteros: supone la aplicación del Test de Raven.

- BEPAEC de S. Molina.

- El Test del Dibujo y la Palabra de Budoff, adaptado en España por José Marques.

Evaluación del desarrollo psicosocial y de la personalidad: en primer lugar, es necesario plantear el cuestionamiento de las formas imperantes en la evaluación de este aspecto del desarrollo, por la problematicidad del campo y por la práctica realizada de forma mayoritaria, ya que una buena parte de las exploraciones realizadas se centran en aspectos que no han demostrado tener relación con los procesos

En la información que las familias aportan pueden distinguirse tres grandes campos, estrechamente relacionados:

A. Datos sobre el niño/a en su entorno familiar.

En gran medida, este primer campo está relacionado con la evaluación del/la niñ@, ya que interesa la expresión de sus capacidades, su estilo de relación, sus preferencias, sus dificultades, sus expectativas, etc., todo ello tal como se manifiesta en el medio familiar. Estos datos permiten conocer mejor el grado de generalización de los aprendizajes escolares. así como contrastar el comportamiento y actitud del niño/a en distintos contextos, pudiendo identificar los elementos más constantes y aquellos más dependientes de las variables ambientales. Entre los datos que interesa explorar cabe destacar:

1. Características personales y relaciones sociales: es fundamental contar con la percepción que la familia tiene de la forma de ser su hijo, así como de las relaciones sociales que establece el /la niño/a fuera del contexto familiar.

2. Grado de autonomía: incluye muy distintos aspectos en función de las distintas edades, desde la autonomía en los cuidados fisiológicos en los más pequeños hasta el desenvolvimiento en el barrio en el caso de los más mayores.

3. Juego y ocio: conocer las preferencias y gustos del niño en sus actividades Indicas proporciona interesantes pistas a la hora de tomar decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo.

4. Salud y otras intervenciones: las distintas intervenciones de las distintas intervenciones sanitarias, rehabilitadoras, e incluso educativas a través de la familia permite recabar su opinión sobre las mismas.

5. Actitud y hábitos en los estudios: en todas las edades es importante conocer las vivencias de los alumnos respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo con los más mayores, los hábitos y estrategias que han ido incorporando respecto a las tareas escolares en casa.

En muchos de estos apartados, la familia aporta no sólo la visión sobre la situación actual del niño, sino su evolución, es decir, las constantes y los cambios más significativos que se han dado a lo largo de su crecimiento y escolarización.

Por otra parte, cuando el/la niño/a presenta un déficit determinado es imprescindible plantear cuestiones muy directamente relacionadas con el mismo: autonomía para los desplazamientos, comunicación, etc.

B. Datos sobre el propio medio familiar que favorecen o dificultan el desarrollo del niño.

En este apartado se pretende hacer una evaluación exhaustiva del medio familiar, y muy probablemente no todos los casos requieran un conocimiento pormenorizado de todos los puntos que a continuación se señalan. Éstos deben plantearse siempre estrechamente relacionados con el/la niñ@ y su evaluación puede ser más operativa si se hace al hilo de los temas señalados en el apartado anterior. Por ejemplo, conocer los planteamientos familiares en tomo al juego y ocio a partir de la descripción de cómo ocupa el/la niñ@ su tiempo libre.

Estructura familiar: permite obtener una visión global de la composición familiar, dedicaciones de los distintos miembros, etc., como marco donde ubicar los otros datos.

Relaciones familiares y dinámica interna: relaciones que se establecen entre los distintos miembros y el sujeto de evaluación. Las relaciones jerárquicas y el ejercicio de la autoridad. Las reglas familiares y la forma de establecer límites. Formas de afrontar los conflictos. Niveles de comunicación. Especialmente importante es la información referida a las pautas educativas y a los aspectos en que se favorece o no la autonomía de los hijos.

Valores predominantes: por la importancia que tienen sobre e! desarrollo del/ la niño/a los valores más o menos explícitos predominantes en su medio familiar, es fundamental conocer la valoración que se da en la familia a las distintas capacidades, a los estudios, a las alternativas profesionales, así como las actitudes ante las diferencias de sexo, las minusvalías, etc.

Vida cotidiana y ocio: el desarrollo de la vida diaria proporciona el marco donde se plasman los valores, las relaciones familiares y las vivencias del niño/a. Es un tipo de información que permite establecer el contraste y el grado de coherencia entre la realidad y los ideales que la familia tiene sobre su propio funcionamiento. La forma de entender y vivir el ocio también proporciona indicadores. valiosos sobre cómo se entienden las relaciones familiares, etc.

Actitud en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la evaluación de las posibilidades de ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto familiar van desde los elementos mas materiales (condiciones de la casa para el estudio, libros de consulta, etc.) hasta las más personales (predisposición, capacidad, motivación y posibilidades reales de los familiares para ayudar al/la niñ@ en distintas actividades).

Relación familia-escuela: la información sobre la relación pasada y presente que la familia establece con el centro escolar y el profesorado más directamente implicado en la educación de su hijo/a, proporciona indicios fundamentales para planear las posibilidades de colaboración. Estos datos permiten entender algunos de los comportamientos de l@s

niñ@s, que reflejan la fluidez o tensi
se incluiría la relación de la familias
los servicios pertenecientes al ámbit
las posibilidades de colaboración e i

C. Datos sobre el entorno del niño/a.

El estudio de los factores qu
también en función de l@s niñ@
características estadísticas.

Características y servicios de
Servicios extraescolares con los qu
de salud, económicas, sociales, et
y su grado de satisfacción al respe

V.3.3 VARIABLES SOCIOCULT

En la Evaluación Diagnóstica
o comunitario, familiar y escolar en

El contexto social actúa tant
escolar en su conjunto, siendo un as
za y aprendizaje por ejemplo, tal y c
contexto resulta, interesante y nece

En primer lugar, y según Verdu
des de los grupos sociales e individ
influye decisivamente sobre los val
expectativas, intereses, hábitos, cor

En segundo lugar, porque la ed
intervienen de manera decisiva la esc
ello no sólo desde lo señalado en el pá
los recursos disponibles, (p.ej. instala
diversos, así como asociaciones y col

En tercer lugar, y especialme
necesidades educativas especiales vi
es "la escuela" básica en donde deb
interacción social e inserción socio-labo

niñ@s, que reflejan la fluidez o tensión entre ambas instituciones, dentro de este apartado se incluiría la relación de la familias con el equipo psicológico, dado que se trata de uno de los servicios pertenecientes al ámbito escolar que también influye en buena medida sobre las posibilidades de colaboración e implicación de la familia en el proceso educativo.

C. Datos sobre el entorno social que favorecen o dificultan el desarrollo del niño/a.

El estudio de los factores que transcienden el entorno familiar debe realizarse también en función de l@s niñ@s, y no como simple enumeración de recursos o características estadísticas.

Características y servicios del pueblo o barrio: posibilidades que brinda al niñ@. Servicios extraescolares con los que cuenta el/la niñ@ para atender las necesidades de salud, económicas, sociales, etc., la medida en que la familia los conoce y utiliza, y su grado de satisfacción al respecto.

V.3.3 VARIABLES SOCIOCULTURALES

En la Evaluación Diagnóstica el término sociocultural se refiere al medio social o comunitario, familiar y escolar en que se desenvuelve el/la niñ@.

El contexto social actúa tanto sobre el niño y sobre la familia y la institución escolar en su conjunto, siendo un aspecto determinante de los procesos de enseñanza y aprendizaje por ejemplo, tal y como ha puesto de relieve. La evaluación de dicho contexto resulta, interesante y necesaria por varios motivos:

En primer lugar, y según Verdugo (1995), porque determina los valores y actitudes de los grupos sociales e individuos con los que el alumno interactúa por lo que influye decisivamente sobre los valores y actitudes del propio niño, marcando sus expectativas, intereses, hábitos, comportamiento social, etc.

En segundo lugar, porque la educación es un proceso complejo en el que no sólo intervienen de manera decisiva la escuela y la familia, sino el medio social en general, y ello no sólo desde lo señalado en el párrafo anterior, sino también desde la perspectiva de los recursos disponibles, (p.ej. instalaciones deportivas y servicios culturales y de ocio diversos, así como asociaciones y colectivos que promueven estas actividades).

En tercer lugar, y especialmente en relación con las personas que presentan necesidades educativas especiales vinculadas al retardo mental, el entorno comunitario es "la escuela" básica en donde deben adquirirse y consolidarse las capacidades de interacción social e inserción socio-laboral, que constituyen un componente sustancial de

los currículos escolares actuales: la existencia de redes de apoyo, de programas de capacitación, etc., es un referente fundamental a la hora de tomar decisiones educativas.

V.4 ¿COMO EVALUAR?: MÉTODOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

En los últimos años ha crecido el interés de los profesionales por las posibilidades que ofrecen para la evaluación las llamadas pruebas psicológicas, que si bien algunas de ellas fueron elaboradas hace algún tiempo, existen sin embargo otras de reciente aparición en el mercado.

Aunque en ocasiones las pruebas psicológicas puedan ser percibidas como distintas, el hecho de análisis y comparación entre ambos tipos de pruebas permite observar que en la mayoría de los casos no existen diferencias relevantes en asunto al contenido y presentación de dichos instrumentos.

Las diferencias, a lo sumo, existen parcialmente en aspectos relativos a la metodología de su construcción, a la finalidad y a la utilización de los resultados.

No obstante, con respecto a terminología empleada para designar estas pruebas, el acuerdo no ha sido tan unánime. Así a veces se utilizan formas sinónimas de los términos como tests, técnicas o instrumentos para referimos a estos procedimientos de recopilación de información.

Por ello diversos autores como Pelechano (1976), brindan unas manifestaciones que son necesarias para dosificar estos conceptos. Instrumentos y técnicas serían vocablos equiparables que comparten las características común y diferencial con respecto a los tests de que son procedentes no cuantificados ni tipificados para efectuar una evaluación diagnóstica.

El test por el contrario, es un instrumento sistemático y tipificado que compara la conducta de dos o más personas. Cronbach (1990 p.32) indica que un test "es un procedimiento sistemático para observar la conducta y describirla con la ayuda de escalas numéricas o categorías establecidas". Esta definición engloba cuestiones de personalidad, procedimientos para observar la conducta social, aparatos de medida de la coordinación o, incluso, registros de productos.

Fernández Ballesteros y Maciá (1992) definen los tests como "procedimientos de medida cuyo material, forma de administración corrección y valoración son estándar y de las que se derivan puntuaciones normativas"

En la misma dirección, la Asociación Internacional de Psicología define el test como una prueba determinada, que implica una tarea a cumplir, idéntica para todos los sujetos examinados, con una técnica precisa para la apreciación del éxito o del fracaso, o para la clasificación numér

Así se aprecia que todo intento
la tecnología evaluativa no constituye

Después de aclarar terminologí
que el tipo de evaluación como la q
trabajo resulta lo suficientemente com
cabo recurriendo sólo a unos métodos
secuencia debe postularse que el pro
proceso multimétodo y multitarea que
dad posible de datos relevantes para
aspectos se presta mejor a ciertos mét
social "prefiere" la observación direct
otros requieren distintos métodos (po
exige observación participante y entre
nar observación, cuestiones o entrevi

Como afirman **Manjón y Vidal**
veraces, aplicables y consistentes qu
algo que sólo es posible en este tema
tos de obtención de datos, aunque es
procedimientos más directos y natura

V.5 LA TOMA DE DECISIONES

A lo largo de todo el capítulo
Diagnóstica es una actividad procesu
ción de las características a valorar, r
ción de sus datos o juicios valorativos

Tras recoger información relati
aprendizaje, debemos llegar a formar
desde ahí adoptar determinadas decis
los datos supone en realidad dos tare

a) Debe elaborarse un "modelo m
permita comprender y explicar
actual del desarrollo y aprendiza
duales y contextos, que contribu

b) Contando con esta hipótesis, de
necesidades insatisfechas del

fracaso, o para la clasificación numérica de los aciertos.

Así se aprecia que todo intento baonómico admite multiplicidad de variantes y la tecnología evaluativa no constituye una excepción.

Después de aclarar terminología empleada para evaluar, es preciso comentar que el tipo de evaluación como la que se ha venido describiendo a los largo del trabajo resulta lo suficientemente compleja como para descartar que pueda llevarse a cabo recurriendo sólo a unos métodos de evaluación y dejando fuera otros. En consecuencia debe postularse que el proceso de valoración debe plantearse como un proceso multimétodo y multitarea que define como finalidad aportar la mayor cantidad posible de datos relevantes para la toma de decisiones; mientras que ciertos aspectos se presta mejor a ciertos métodos de evaluación (por ejemplo, la interacción social "prefiere" la observación directa, tanto la participante como no participante), otros requieren distintos métodos (por ejemplo, la evaluación del contexto familiar exige observación participante y entrevistas, el estilo de aprendizaje requiere combinar observación, cuestiones o entrevistas al/la niñ@ y a otras personas, etc.).

Como afirman **Manjón y Vidal (1993),** de los que se trata es de obtener datos veraces, aplicables y consistentes que nos permitan comprender, explicar y decidir algo que sólo es posible en este tema "triangulado", métodos, fuentes y procedimientos de obtención de datos, aunque eso sí, dando prioridad a los métodos, fuentes y procedimientos más directos y naturalistas más próximos a las condiciones reales.

V.5 LA TOMA DE DECISIONES

A lo largo de todo el capítulo se ha podido apreciar como la Evaluación Diagnóstica es una actividad procesual en la que se parecían diferentes fases: fijación de las características a valorar, recogida de información de las mismas, valoración de sus datos o juicios valorativos y toma de decisiones en función de este último.

Tras recoger información relativa al/la niñ@ y a su contexto de desarrollo y aprendizaje, debemos llegar a formarnos un juicio sobre lo que está ocurriendo, para desde ahí adoptar determinadas decisiones. En este sentido, la fase de valoración de los datos supone en realidad dos tareas distintas, aunque complementaria;

a) Debe elaborarse un "modelo mental" de la situación, una hipótesis que nos permita comprender y explicar hasta donde sea posible por qué la situación actual del desarrollo y aprendizaje es la que es y cuáles son las variables individuales y contextos, que contribuyen a ello.

b) Contando con esta hipótesis, debemos también tratar de explicar cuáles son las necesidades insatisfechas del niño/a que deben considerarse prioritarias y,

dentro de ellas, consideremos que, dada la actual configuración del contexto social-familiar-escolar y las características personales del niñ@, no se ven correctas e idealmente atendidas y satisfechas.

Desde luego no es una tarea sencilla ni que admita soluciones únicas e inequívocas, ya que lo que se considera una necesidad depende de muchas cosas, al mismo tiempo; entre ellos, las expectativas que tenemos respecto al/la niño/a, nuestra valoración de la educación etc.

Al valorar los datos recogidos, es posible empezar el proceso de toma de decisiones respecto a la respuesta terapéutica que debe dar el especialista a las necesidades físicas, educacionales, sociales, emocionales y morales del niñ@, si ya tenemos una hipótesis sobre qué aspectos hay favorables y desfavorables para un desarrollo y aprendizaje se tratará sólo de analizar cuáles de ellos son posibles modificar efectivamente y cuáles deben ser las estrategias a seguir de modificación (por dónde empezar, cuáles son las modificaciones prioritarias, cuáles son los pasos a seguir en todo ello, etc.).

V.6 REALIZACIÓN DEL INFORME PSICOLÓGICO

El informe psicológico es un documento que tiene una doble naturaleza, administrativa y técnica, a través del cual, por un lado, se da razón de la situación evolutiva y educativa del niñ@ en los diferentes contextos de desarrollo fundamentalmente a partir de la interacción con los adultos (padres y profesor), con los compañeros y con los contenidos de aprendizaje- y, por otro, permite concretar sus necesidades físicas, educacionales, sociales, emocionales y morales y del tipo de ayuda que va a necesitar para facilitar y estimular su progreso; todo ello como resultado de un proceso de Evaluación Diagnóstica.

A continuación se presenta una *estructura básica* para tales informes con los tópicos en los que se aconseja organizar la información.

Más que proponer un modelo o protocolo de informe, se ha optado por presentar, de forma ordenada los distintos apartados que deberían formar parte de todo informe psicológico dado que en ellos se recoge la información más significativa, de acuerdo con la naturaleza contextual e interactivo del desarrollo y del aprendizaje del/la niñ@ o de su contexto, la valoración que de ella hacen los profesionales y las conclusiones más relevantes.

Se trata pues de una propuesta de organización de la información claramente abierta y flexible que no tiene porqué traducirse directamente en un modelo de informe estandarizado.

Los apartados que se incluyen a continuación deben ser considerados como indicadores de contenidos a incluir en el informe psicológico.

Organización del Informe Ps

1. **Datos personales:** permiten i
ción. Por tanto, al menos refle
evaluación, edad (en años y m
cativa, domicilio, teléfono, nom

2. **Motivo de evaluación:** se seña
los que se formula la demanda
de. Puede incluirse una breve r
fesores a partir del instrumento
bién se indicará quién realiza la
da, y la documentación comple

3. **Información relativa al alum**

a) ***Aspectos relacionados con*** se incluirá aquí la información la niña así como a la salud q aprendizaje. Si procede, se har en relación con los motivos qu

b) ***Desarrollo general:*** la inform estime relevante y pertinente que tendrá que ser significativ

Los datos sobre el desarrollo las siguientes dimensiones:

- Capacidades (incluyendo las y sociales/relaciónales).
- Condiciones personales de di
- Aspectos psicológicos y emoc

c) ***Nivel de competencia curric*** recogerán las conclusiones re petencias del niño o de la niñ contarse con la información q ción del profesor tal y como se necesaria, en este caso está

d) ***Técnicas y procedimientos***

Organización del Informe Psicológico.

1. **Datos personales:** permiten identificar al/la niñ@ en el momento de la evaluación. Por tanto, al menos reflejarán su nombre fecha de nacimiento, fecha de evaluación, edad (en años y meses), colegio, nivel educativo, modalidad educativa, domicilio, teléfono, nombre de los padres, etc.

2. **Motivo de evaluación:** se señalan de forma resumida las causas y los fines por los que se formula la demanda de intervención y las razones por las que se atiende. Puede incluirse una breve referencia a los problemas apuntados por los profesores a partir del instrumento para le detección sugerido anteriormente. También se indicará quién realiza la demanda de evaluación y por quién está orientada, y la documentación complementaria que se aporta a la misma.

3. **Información relativa al alumno:** incluirá:

a) ***Aspectos relacionados con la salud y las condiciones físico-biológicas:*** se incluirá aquí la información relativa al equipo biológico de base del niño o de la niña así como a la salud que pueda incidir en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Si procede, se hará mención de las medidas tomadas en este campo en relación con los motivos que originan la Evaluación Psicológica.

b) ***Desarrollo general:*** la información recogida en este sentido será la que se estime relevante y pertinente para la adopción de medidas educativas, por lo que tendrá que ser significativa para el profesorado.

Los datos sobre el desarrollo general del alumno o de la alumna contemplarán las siguientes dimensiones:

- Capacidades (incluyendo las propiamente comunicativo-lingüísticas; motrices; y sociales/relaciónales).
- Condiciones personales de discapacidad (cuando proceda).
- Aspectos psicológicos y emocionales.

c) ***Nivel de competencia curricular:*** en este apartado del informe psicológico se recogerán las conclusiones relativas a los puntos fuertes y débiles de las competencias del niño o de la niña respecto al currículo que se les propone. Debe contarse con la información que pueda facilitar el profesor; si bien la colaboración del profesor tal y como se ha reiterado en múltiples ocasiones, es siempre necesaria, en este caso está todavía más indicada.

d) ***Técnicas y procedimientos de evaluación:*** se relacionarán aquí todos los

instrumentos y técnicas utilizadas, independientemente de su naturaleza, y se expresarán los resultados obtenidos, cuando sean objetivos y escuetos, siempre que sean útiles al destinatario.

e) ***Conducta durante la evaluación;*** es necesario describir la actitud del alumno observada durante la sesiones de evaluación, y en particular cuando la Evaluación Psicológica incluya sesiones de trabajo individual, por constituir una variable del proceso que puede facilitar parcialmente la interpretación de los resultados obtenidos. Además, conviene describir brevemente las situaciones de evaluación.

4. **Aspectos relativos al contexto escolar:** Debe darse cabida al estilo de aprendizaje y a la motivación para aprender; es decir, las características individuales con las que los niños y niñas afrontan la actividad escolar. Debe tenerse presente, de todas maneras, que según sean tos destinatarios del informe, habrá que cuidar en particular la redacción de este apartado, tomando las precauciones y cautelas necesarias.

5. **Aspectos relativos al contexto familiar,** parte de la información que recoja puede ser, hasta cierto punto, neutral (i.e., composición familiar, datos socioculturales...). Pero el contenido tal vez más significativo de este componente de la Evaluación Psicológica (i.e., relación de la familia con la escuela, vida familiar del niño/a...), en muchas ocasiones puede implicar aspectos y valoraciones que afectan a la intimidad de la vida familiar, por lo que debe insistirse en ser extremadamente prudentes y respetuosos. En general el informe debería limitarse a las informaciones que pueden ser de utilidad al destinatario para una mejor comprensión y ayuda del niño/a.

6. **Identificación de las necesidades físicas, educacionales, sociales, emocionales y morales:** la información precedente, organizada en tres grandes bloques (niñ@; familia; escuela) debe servir para determinar las necesidades *físicas, educacionales, sociales, emocionales y morales* de l@s niñ@s. Deben evitarse dos riesgos que aparecen a menudo cuando se alega a este punto; por un lado quedar preso de las informaciones parceladas propias de cada uno de los ámbitos señalados sin llegar a contrastar los distintos datos en aras de una visión de conjunto; por otro, complacerse en la descripción detallada de los problemas y de los déficits, en un ejercicio más propio de los abordajes clínicos.

Interesa una visión de conjunto orientada a establecer las medidas necesarias para promover su bienestar y para fortalecer y asegurar provisiones para satisfacer las necesidades de l@s niñ@s.

7. **Conclusiones:** se incluyen en este apartado las orientaciones que puedan dar paso a la toma de decisiones, por parte de los órganos competentes, que aseguren el ajuste del proceso de
los niños y niñas.

Es necesario que las orientaci
de que los órganos competentes p
tomar las decisiones adecuadas.

A MODO

- La emoción es una experienc
ser personal; a) se la puede apr
o por las manifestaciones objeti
evaluables por medio de un obs
- Emociones y sentimientos pued
su origen y el papel que desem
ejemplo, el miedo, en condicion
cionado con el instinto de conse
es un sentimiento ligado a las re
- Las emociones universales ider
dad o cultura son la alegría, cól
- Las mujeres no son más creativ
mejor sus emociones.
- Entrando a la temática de maltrat
la mayoría de los casos implican
nes físicas); (2) *abusos sexuales*
sexuales forzados); (3) *abandono*
no reciben los alimentos suficient
dono emocional (fracaso de los p
afecto y apoyo emocional de l@s
dañan emocionalmente a l@s niñ
- Sin embargo, los medios de cor
sexual que son fáciles de defini
que el maltrato y/o abandono en
- Históricamente el niño siempre ha
un objeto propiedad de los adultos

guren el ajuste del proceso de desarrollo a las características y necesidades de los niños y niñas.

Es necesario que las orientaciones sean lo más concretas posibles, con objeto de que los órganos competentes puedan con mayor facilidad formarse un criterio y tomar las decisiones adecuadas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

- La emoción es una experiencia consciente que se caracteriza, ante todo, por ser personal; a) se la puede apreciar en los estados cognoscitivos subjetivos; b) o por las manifestaciones objetivas somáticas y c) por las reacciones viscerales evaluables por medio de un observador exterior.
- Emociones y sentimientos pueden tener la misma denominación; sin embargo, su origen y el papel que desempeñan en la vida del hombre son diferentes. Por ejemplo, el miedo, en condiciones de peligro para la vida, es una emoción relacionado con el instinto de conservación, mientras que el miedo a hacer el ridículo es un sentimiento ligado a las relaciones sociales del individuo.
- Las emociones universales identificadas con independencia de sexo, nacionalidad o cultura son la alegría, cólera, tristeza, miedo, asco y sorpresa.
- Las mujeres no son más creativas que los hombres, sino que saben comunicar mejor sus emociones.
- Entrando a la temática de maltrato infantil este adquiere diferentes formas, pero en la mayoría de los casos implican: (1) *maltrato físico* (ataques que producen lesiones físicas); (2) *abusos sexuales* (caricias, relaciones sexuales y otros contactos sexuales forzados); (3) *abandono físico* (vivir en condiciones en las que l@s niñ@s no reciben los alimentos suficientes, ropa atención médica o supervisión); (4) *abandono emocional* (fracaso de los padres u otros adultos para cubrir la necesidad de afecto y apoyo emocional de l@s niñ@s); y/o (5) *maltrato emocional* (acciones que dañan emocionalmente a l@s niñ@s; como el rechazo, o los malos tratos verbales.
- Sin embargo, los medios de comunicación sólo reportan el abuso físico y abuso sexual que son fáciles de definir, más evidentes y mucho más sensacionalistas que el maltrato y/o abandono emocional.
- Históricamente el niño siempre ha sido victima de maltrato infantil y considerado como un objeto propiedad de los adultos y que ha tenido lugar en todos los estratos sociales.

- El maltrato infantil incluye el daño físico (*maltrato activo o violencia por la acción*) o una omisión (*situaciones de negligencia o violencia por omisión*) ocasionados por los responsables del desarrollo lo que pone én peligro las necesidades físicas o psíquicas del niño.

- El conjunto de indicadores que colaboran a que se produzca el maltrato tan sólo constituye elementos orientativos; ni la presencia de un solo factor ni de todos ellos, bastan por sí solos para inducir maltrato.

- Un tipo de maltrato nunca se presenta sólo; por ejemplo el niño no sólo recibe golpes, si no que es depositario de palabras o gestos hirientes o humillantes, que corresponden al maltrato psicológico; la negligencia o abandono son a la vez formas de maltrato psicológico y el abuso sexual puede ir acompañado de violencia física.

- El maltrato infantil está presente en las raíces de muchos problemas sociales como ser las adicciones, la delincuencia juvenil, prostitución, el abandono del hogar, violencia familiar.

- Probablemente sea el problema más caro que exista no sólo por el dinero que se gasta sino por el sufrimiento que causa ya que el daño psicológico (heridas emocionales) permanece con el niño a lo largo de su vida.

- Los gestos violentos son la expresión de una situación de abuso de poder, pero también produce sufrimiento en el abusado, en los propios abusadores y las personas que los rodean.

- El maltrato emocional incluye la hostilidad verbal crónica en forma de insultos, apodos desagradables, desprecio, críticas, comparaciones y ridiculización, a si como la indiferencia o rechazo explícito o implícito.

- Una crítica excesiva, comentarios humillantes o las burlas constantes, resulta destructivo para la comunicación entre padres e hijos y para el autoconcepto de l@s niñ@s.

- Por la complejidad de conductas involucradas en el maltrato al interior de la familia, sólo se puede entender desde una perspectiva que analice el conjunto de factores presentes en una determinada situación. Por lo cual, el modelo teórico explicativo del maltrato infantil viene a ser el eco sistémico.

- Los niños dependen de la custodia y responsabilidad de l@s adult@s, quienes deben asumir deberes y obligaciones, por que en este periodo se encuentran

más vulnerables y dependen de
mente aquellas referidas a las re
tivas al interior de la familia.

- A través de la adquisición de la
identidad personal, identidad que
y por otro permite establecer las

- El autoconcepto se refiere a las i
de sus características, obligacio
que permite formar una imagen

- El autoconcepto, se conforma a
como concepciones acerca de la
pañeros, relaciones con la famili
con el profesor . Basado en com
amistades; nuestras facultades a

- El clima emocional que exista en
se trate al niño y se lo guié, van
emocional futura.

- Un deseo humano básico es ser
do por ser quien se es, es decir

- La única intervención eficaz en
ción precoz.

- Ante una situación de riesgo in
hospitalario.

- La intervención en casos en que
de diferentes profesionales.

- El ambiente de entrevista clínica
una correcta anamnesis, que inc

- Por último, no se puede ignorar
constituyen el objetivo implícito, au

más vulnerables y dependen de cuidados básicos, guía, protección y especialmente aquellas referidas a las relaciones de afecto, por parte de figuras significativas al interior de la familia.

- A través de la adquisición de la conciencia de sí, las personas construyen su identidad personal, identidad que por una parte permite diferenciarse de los otros y por otro permite establecer las relaciones interpersonales.
- El autoconcepto se refiere a las ideas o creencias que un individuo tiene a cerca de sus características, obligaciones y habilidades, limitaciones y capacidades, que permite formar una imagen conceptual de sí mismo.
- El autoconcepto, se conforma a su vez de concepciones mas específicas del yo, como concepciones acerca de la habilidad física, apariencia, relaciones con compañeros, relaciones con la familia (en particular con los padres) y las relaciones con el profesor . Basado en como vemos nuestro cuerpo, piel o cabello, nuestras amistades; nuestras facultades artísticas, y así en otros aspectos de la vida.
- El clima emocional que exista en el hogar, la expresión del afecto, la forma en que se trate al niño y se lo guié, van a tener una influencia decisiva en su estabilidad emocional futura.
- Un deseo humano básico es ser visto y más aún visible para los demás y estimado por ser quien se es, es decir que a uno se lo estime y valore.
- La única intervención eficaz en el maltrato infantil es la prevención y/o intervención precoz.
- Ante una situación de riesgo inmediato del niñ@ se debe asegurar el ingreso hospitalario.
- La intervención en casos en que se sospeche maltrato requiere la convergencia de diferentes profesionales.
- El ambiente de entrevista clínica debe fomentar la empatía y sirve de base para una correcta anamnesis, que incluirá aspectos psicosociales.
- Por último, no se puede ignorar la omnipresencia de los padres y familiares que constituyen el objetivo implícito, auténticos agentes de salud y cuidado de l@s niñ@s.

"...lo que un/a niño/a cree de sí mismo/a, la imagen conceptual de sus habilidades y características, es en gran parte una interiorización del concepto que se le tiene y de la confianza que en él depositan su familia, sus maestr@s y la sociedad". En consecuencia, cuando se abusa y maltrata a un/a niño/a, la herida física puede sanar pronto, pero las "heridas emocionales", sin el tratamiento adecuado pueden perdurar por toda la vida.

El maltrato viola derechos fundamentales de l@s niñ@s, debe ser detenido cuanto antes...

Los niños, ni
pedimos respet

Los niños, niñas y adolescentes pedimos respeto a nuestros derechos

BIB

- **Alcántara**, S., Josefina,1998, *A*
  http:// bugs invest. Uv.mx./ cán
- **Arruabarrena**, Mª., Ignacia &
  familia: Evaluación y Tratamien
- **Barudy**, Labrin, Jorge, 1998,
  Ecosistémica del Maltrato Infan
- **Braconnier**, Alain, 1996, *El sex*
- **Branden**, Nathaniel, 1998, *El p*
  Edit. Paidós.
- **Cabrera**, M., Concha, 1998, *De*
  http:// medynet. com. / maltrato
- **Cárdenas**, Z., José, 1998, *¿Q*
  Wide Web, http:// www. geocitie
- **Centro Focal de Información**
  Niño Maltratado. Santiago – Ch
- **Cerda**, Enrique, 1982, *Una psic*
- **Cirillo**, Stefano & Di Blasio, Pa
  pia familiar. Barcelona – España
- **Cline**, Victor, B., 1998, *Forma*
  Ediciones, S. A. de C.V.
- **Código del Menor**, 1992, Ley
- **Código Penal Boliviano**, 1972
- **Dantzer**, Robert, 1989, *Las em*
- **Decreto** Ley No.10426 del 23 d
- **Diccionario** enciclopédico, 199
- **Fondo de las Naciones Unidas**
  Encarta® 98 © 1993-1997 Micro
- **Goleman**, Daniel, 1997, *Intelige*
- **Gondra**, Rezola, José, 1981, *L*
  DESCLEE DE BROUWER.
- **Gottman**, John & DeClaire, Joa
  inteligencia emocional de sus hij
  S. A. Págs. 77 – 205.
- **Guzmán**, Salinas, Juan, C., 199
  niña y adolescente. En: Presen
- **Hall**, Calvin & Lindzey, Gardne
  Buenos Aires – Argentina: Edit.
- **Hurtado**, López, Margaret, 199
  via: Instituto de Estudios Bolivia
  para: I Diplomado en Psicología
- **Jiménez**, M., Vargas, E., Leonar

BIBLIOGRAFIA

- **Alcántara**, S., Josefina,1998, *Autoconcepto y salud mental*. En: World Wide Web, http:// bugs invest. Uv.mx./ cáncer/ revista.
- **Arruabarrena**, Mª., Ignacia & De Paúl, Joaquin, 1997, Maltrato a los niños en la familia: Evaluación y Tratamiento. Madrid (España). Ediciones PIRÁMIDE, S.A.
- **Barudy**, Labrin, Jorge, 1998, *El Dolor Invisible de la Infancia. Una Lectura Ecosistémica del Maltrato Infantil.* Editorial Paidós Ibérica S.A., España.
- **Braconnier**, Alain, 1996, *El sexo de las emociones*. España: Edit. Andrés Bello.
- **Branden**, Nathaniel, 1998, *El poder de la autoestima*. Buenos Aires – Argentina: Edit. Paidós.
- **Cabrera**, M., Concha, 1998, *Detección de los malos tratos*. En: Worl Wide Web, http:// medynet. com. / maltrato.
- **Cárdenas**, Z., José, 1998, *¿Qué es el maltrato físico y emocional?*. En: World Wide Web, http:// www. geocities. Com./ college park.
- **Centro Focal de Información sobre la niñez y la familia**, 1997, *Síndrome del Niño Maltratado*. Santiago – Chile; I.I.N.- SENAME.
- **Cerda**, Enrique, 1982, *Una psicología de hoy*. España: Iradier.
- **Cirillo**, Stefano & Di Blasio, Paola, 1997, *Niños Maltratados: Diagnóstico y terapia familiar*. Barcelona – España. 2ª. Reimpresión. Edit. Paidós Ibérica, S.A.
- **Cline**, Victor, B., 1998, *Formar hijos exitosos*. México: Compañía General de Ediciones, S. A. de C.V.
- **Código del Menor**, 1992, Ley No.1403. La Paz – Bolivia: Edit. Serrano Ltda.
- **Código Penal Boliviano**, 1972, La Paz – Bolivia: Editora Urquizo Ltda.
- **Dantzer**, Robert, 1989, *Las emociones*. España: Edit. Paidós STUDIO.
- **Decreto** Ley No.10426 del 23 de Agosto. La Paz- Bolivia, 1972.
- **Diccionario** enciclopédico, 1991, *Océano Uno*. España: Grupo editorial océano.
- **Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia**, 1998, *Enciclopedia Microsoft® Encarta® 98* © 1993-1997 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.
- **Goleman**, Daniel, 1997, *Inteligencia emocional*. México: J. Vergara Editores, S.A.
- **Gondra**, Rezola, José, 1981, *La psicoterapia de Carl R. Rogers*. España: Edit. DESCLEE DE BROUWER.
- **Gottman**, John & DeClaire, Joan, 1997, *Los mejores padres: Cómo desarrollar la inteligencia emocional de sus hijos*. Buenos Aires – Argentina: J. Vegara Editores, S. A. Págs. 77 – 205.
- **Guzmán**, Salinas, Juan, C., 1998, *La necesidad de contar con el Código del niño, niña y adolescente*. En: Presencia Juvenil, Año 31 # 1467 La Paz - Bolivia.
- **Hall**, Calvin & Lindzey, Gardner, 1975, *Las grandes teorías de la personalidad*. Buenos Aires – Argentina: Edit. Paidós.
- **Hurtado**, López, Margaret, 1998, *Las emociones y sentimientos*. La Paz – Bolivia: Instituto de Estudios Bolivianos - Universidad Mayor de San Andrés. Material para: I Diplomado en Psicología y Factor Humano. Págs. 358-359.
- **Jiménez**, M., Vargas, E., Leonardini, G. y Rodríguez, L., 1997, *Manual de capacita-*

ción para prevenir y erradicar la violencia. La Paz – Bolivia: Secretaria Nacional de Asuntos Etnicos, de Género y Generacionales – Ministerio de Desarrollo Humano.

- **Kaplan**, Harol, I. & Sadock, Benjamin, J., 1987, *Compendio de psiquiatría*. Barcelona (España): Salvat Editores, S. A.
- **López**, Harttman, Rodolfo, 1997, *Un cerebro ¿o dos hemisferios?*. La Paz – Bolivia. Carrera de Psicología – Universidad Mayor de San Andrés. Material de la Asignatura: Psicofisiología II, Segundo Semestre. Págs. 60-61.
- **López**, M., Enrique, 1998, *Maltrato infantil*. Fac. de Psicología. Universidad de Murcia. En: World Wide Web, http:// araneus. um.es./ fac. psi. / maltrato.
- **Martínez**, Roig, A. & De Paúl, O. J., 1993, *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona – España. Ediciones Martínez Roca, S. A.
- **Miller**, Alice, 1985, *Por tu propio bien: Raíces de la Violencia en la Educación del Niño*. Barcelona – España. Edit. Iradier.
- **Ocampo**, Guillermo, 1998, *Informe especial*. La Paz – Bolivia. En: Matutino La Razón, 10-VI-98, A11, A12.
- **Osorio** y Nieto, C. A., 1980, *El niño maltratado*. México: Edit. Trillas.
- **Papalia**, Diane & Wendkos, Sally, Olds., 1991, *Psicología*. España: Edit. Mc. Graw Hill.
- **Papalia**, Diane & Wendkos, Sally, Olds., 1997, (5ta. Edición). *Desarrollo Humano*. México: Edit. Mc Graw Hill.
- **Piaget**, Jean., 1979, *Seis estudios de psicología*. España: Seix Barral, S.A.
- **Raffo**, Benavides, Luis, 1999, *Autoconcepto del niño escolar: Fundamentos y estrategias*. Perú: Edit. San Marcos E.I.R.L.
- **Rappoport**, Leon, 1986, *La personalidad desde los 6 a los 12 años*. España: Edit. Paidós.
- **Salvador**, Corulla, Luis, 1997, *La afectividad, un segundo lenguaje*. (s.l.e.).En: Psicología médica. Págs. 170-171.
- **Sarason**, Irwin, G. & Sarason, Barbara, R., 1997, *Psicología anormal: El problema de la conducta inadaptada*. México. Edit. Prentice Hall Hisponaamericana S.A.
- **Subsecretaria de Asuntos Generacionales**, DNI., 1997, *Hacia el cumplimiento de los Derechos del Niño*. La Paz – Bolivia: Imp. Gráfica Latina.
- **Toffler**, Alvin. (s / f). *La tercera ola*. España: Edit. Plaza & Janes.
- **UNICEF** - Secretaria Nacional de Educación, 1996, *Informe de gestión*. Ministerio de Desarrollo Humano de Bolivia.
- **UNICEF** – UNDCP, 1997, *El ABC de las Defensorías de la Niñez y Adolescencia*. La Paz – Bolivia: EDOBOL.
- **Vidal**, Guillermo & Alarcón, Renato, 1986, *Psiquiatría*. Buenos Aires – Argentina: Edit. Médica panamericana, S. A.
- **Woolfolk**, Anita, E., 1996, *"Psicología educativa"*. México: Edit. Printice Hall Hispanoamericana S.
- **Zárate**, F., Mario, 1999, *Efectos del maltrato emocional en niños y niñas preadolescentes, sobre la estructura del autoconcepto*. La Paz – Bolivia. Tesis de grado, Universidad Mayor de San Andrés (No publicada).

La presente Edición se terminó de
imprimir en U.P.S. Editorial en el mes
de noviembre de 2000

Telf. 411560

La Paz - Bolivia

"Las heridas emocionales, ocultas en el maltrato infantil"

del Lic. Mario Zárate

Es un aporte que por su contenido contribuye en la concientización social acerca de las profundas consecuencias que tiene el maltrato sobre los niños. A veces nos olvidamos que los niños a pesar de su corta edad y sus consecuentes limitaciones son personas, decir seres humanos que necesitan de todo nuestro respeto. El autor desarrolla con cuidado uno a uno los conceptos referidos a la emoción , la afectividad, con sus formas de expresión que nos ayudan mucho a comprender la dimensión de las consecuencias que tiene el maltrato infantil. Considera el entorno, tanto familiar como social, que participan en la elaboración de las huellas que en el niño tienen la violencia adulta. Es de destacar que existen algunas actitudes consideradas "normales" por el mundo adulto, agresiones para la autoestima y personalidad del niño o niña. En ese sentido, el presente texto nos da muchas luces para comprender como el niño estructura su autoconcepto de sí mismo, factor determinante de la conducta.

Todos los aspectos de los que se ocupa el autor en el texto, nos llevan a comprender en su verdadera y profunda magnitud lo que es el maltrato infantil. Y contribuye valiosamente en la toma de conciencia social respecto de éste trágico tema, pues después de leerlo es que podemos percatarnos de que el maltrato infantil va más allá del show de crónica roja de los medios de comunicación, para pasar a se un problema cotidiano, que puede estar presente en cualquier familia que se considera "normal". Por eso, recomendamos su lectura, sobre todo a los padres de familia y toda institución o persona que al conocerlo se convertirá en un luchador en contra del maltrato infantil.

El libro va más allá del objetivo que se planteó el autor y que debe contar con el apoyo de la sociedad toda.

U.P.S.
EDITORIAL
c. Alfredo Ascarrunz No. 2674
Telf. 411560 La Paz - Bolivia